

CLÁUDIA MENDONÇA SCHEEREN

INADEQUAÇÕES PRAGMALINGÜÍSTICAS NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DE ITALIANO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR FALANTES DE PORTUGUÊS

PORTO ALEGRE

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

INADEQUAÇÕES PRAGMALINGÜÍSTICAS NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DE ITALIANO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR FALANTES DE PORTUGUÊS

CLÁUDIA MENDONÇA SCHEEREN

ORIENTADOR: PROF. DR. CLÉO VILSON ALTENHOFEN

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2006

Para meus pais,
Doutores em Amor!

*“Per ogni cosa c'è il suo momento,
il suo tempo per ogni faccenda sotto il cielo.
C'è un tempo per nascere e un tempo per morire,
un tempo per piantare e un tempo per sradicare le piante.
Un tempo per uccidere e un tempo per guarire,
un tempo per demolire e un tempo per costruire.
Un tempo per piangere e un tempo per ridere,
un tempo per gemere e un tempo per ballare.
Un tempo per gettare sassi e un tempo per raccogliarli,
un tempo per abbracciare e un tempo per astenersi dagli abbracci.
Un tempo per cercare e un tempo per perdere,
un tempo per serbare e un tempo per buttar via.
Un tempo per stracciare e un tempo per cucire,
un tempo per tacere e un tempo per parlare.
Un tempo per amare e un tempo per odiare,
un tempo per la guerra e un tempo per la pace.”*

(Ecclesiaste 3, 1-8)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Cléo Wilson Altenhofen pela competente orientação e, mais do que tudo, por ter acreditado neste projeto.

Ao PPG-Letras da UFRGS e aos seus professores de modo especial Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima que me acompanhou em todos os momentos da realização deste trabalho e Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Gomes Paiva, que foi minha grande incentivadora desde seu início.

Às professoras Daniela Norci Schroeder e Susana Termignoni, minhas queridas colegas do Setor de Italiano da UFRGS, que me acompanharam com carinho e amizade desde meus primeiros passos na língua italiana.

Aos meus alunos e ex-alunos do Instituto de Letras da UFRGS que prontamente colaboraram como informantes desta pesquisa. A todos um grande “*grazie*” pela compreensão nos dias em que as aulas poderiam ter sido melhores...

À minha família que viveu intensamente comigo cada dia da confecção desta tese: meus pais, Paulo e Terezinha, meus irmãos e cunhadas Ricardo, Ana Amélia, Eduardo, Jessica e ao Felipe, por todo o apoio emocional e informático.

À minha família sobrenatural do Movimento dos Focolares, especialmente por entenderem minha ausência nestes últimos anos.

A Deus, razão de meu viver.

Um obrigado muito especial a todos aqueles que estiveram comigo neste período e que souberam compreender o quanto é importante a dedicação à pesquisa.

RESUMO

Este estudo de Doutorado, situado no âmbito da Lingüística Aplicada, insere-se na linha de pesquisa de “Aquisição da Linguagem”, deste Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS, e tem por tema as “inadequações pragmalingüísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português”. Como tal o estudo pretende contribuir para o ensino e a pesquisa da pragmática da língua italiana e de sua aprendizagem como LE por aprendizes falantes nativos de português brasileiro. Por inadequações pragmalingüísticas, entenda-se, segundo Thomas (1983:99), aquilo que *“ocorre quando os aprendizes não conseguem expressar-se de maneira lingüisticamente adequada”*. Ao invés do termo “erro” usado por Thomas, preferimos, porém, falar de *“inadequações pragmalingüísticas e sociopragmáticas”* a fim de retirar a carga negativa que a palavra “erro” costuma carregar no ensino/aprendizagem de LE. São objetivos da pesquisa a) identificar e descrever o lugar e o papel que as inadequações pragmalingüísticas assumem no processo de aquisição de italiano como LE por universitários brasileiros, considerando um cenário e atos de fala específicos, b) analisar a percepção que os aprendizes têm de inadequações pragmalingüísticas na aprendizagem, bem como as conseqüências sociais ocasionadas por tais inadequações e c) contribuir dessa forma para uma didática mais adequada que contemple questões pragmalingüísticas no ensino de italiano como LE. A metodologia incluiu o levantamento de inadequações pragmalingüísticas através de DCT’s (*Discourse Completion Task*) escritos e a realização de entrevistas protocolares, para análise da percepção que os aprendizes têm das questões pragmáticas. A análise dos dados correlacionou a ocorrência de inadequações pragmalingüísticas com os graus de proficiência de onze aprendizes universitários dos níveis de italiano II, IV e VI. Os dados revelaram uma necessidade de ampliar, na prática de sala de aula e na concepção de língua dos aprendizes, o foco da aprendizagem envolvendo não apenas aspectos da pronúncia, do léxico e da gramática, mas também e justamente da pragmática de uso da língua na sua relação com o contexto situacional. Como primeira conclusão, o estudo mostrou, portanto, a importância de redimensionar a concepção de língua de uma perspectiva monolítica que a vê como um código único, a uma visão multifacetada que reconhece estilos ou línguas dentro da língua, enfim variedades cuja escolha é determinada pela situação de uso e pela cultura. Uma segunda conclusão referiu-se à percepção dos falantes, dada pela correlação observada entre a ocorrência de inadequações pragmalingüísticas e o grau de proficiência dos aprendizes na LE.

Por fim, um terceiro aspecto conclusivo, ligado à questão dos fatores subjacentes à produção das inadequações pragmalingüísticas, diz respeito ao papel da transferência de estruturas da LM para a LE. Concluindo, tem-se a convicção de ter contribuído de maneira substancial para a compreensão do processo de aquisição de LE, mais precisamente no contexto universitário de ensino de italiano a aprendizes brasileiros.

ABSTRACT

This doctoral dissertation in the field of Applied Linguistics is inserted in the research area of "Language Acquisition" of the Letras Graduate Program/UFRGS and "pragmalinguistic inappropriateness in Italian as second language learning process by Portuguese speakers" is its main topic. As such, this study intends to contribute to the teaching and the research of the Italian language pragmatics and its learning process as a second language by Brazilian Portuguese native speakers. According to Thomas (1983:99), we understand as pragmalinguistic inappropriateness something that "*occurs when the learners do not manage to express themselves in a linguistically adequate way*". Instead of the term "error" used by Thomas, we would prefer to use "*pragmalinguistic and social pragmatic inappropriateness*" in order to avoid the negative meaning of the word "error" in second language teaching/learning. The goals of this research are: a) to identify and describe the place this pragmalinguistic inappropriateness takes and the role it plays in Italian as second language acquisition process by Brazilian college students, considering specific setting and speech acts, b) to analyse learners' perception of the pragmalinguistic inappropriateness in the learning process, as well as the social consequences caused by such inappropriateness and c) to contribute to a more suitable teaching method that may cope with pragmalinguistic issues in teaching Italian as a second language. The methodology included the collection of pragmalinguistic inappropriateness through written DCT's (Discourse Completion Task) and the making of protocolar interviews as a means to analyse learners' perception of pragmatic issues. The data analysis correlated the occurrence of pragmalinguistic inappropriateness to the proficiency degrees of eleven Italian college learners from levels II, IV and VI. The data revealed the need for widening the learning focus in classroom practices and in the learners' conception of language, involving not only pronunciation, lexical and grammatical aspects, but also the language usage pragmatics in its relation to the situational context. As a first conclusion, the study presented, therefore, the importance of redimensioning the conception of language from a monolithic perspective which sees it as an only code, a multifaced view that recognizes styles and languages within the language, varieties whose choice is determined by usage situation and by culture. A second conclusion referred to the learners' perception, given by the correlation noticed between the occurrence of pragmalinguistic inappropriateness and the learners' second language proficiency degrees. As a third conclusive aspect, linked to the issue of subjacent factors to the pragmalinguistic inappropriateness

production, is concerned to the role of transferring structures from native language to the second language. Concluding, we hope to have contributed, in a substantial way, to the understanding of second language acquisition process, more precisely in the university context of Italian teaching to Brazilian learners.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS ASPECTOS PRAGMÁTICOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	21
1.1 Pragmática e Interlíngua	21
1.2 Consciência pragmática	23
1.3 Teoria dos Atos de Fala	27
1.4 Princípio Cooperativo	31
1.5 Princípio de Polidez	32
1.6 Aspectos culturais	35
2 PROBLEMA DA PESQUISA: INADEQUAÇÕES PRAGMALINGÜÍSTICAS NA APRENDIZAGEM DE LE	41
2.1 “Erro” ou “inadequação”?	41
2.2 Inadequações de caráter sociopragmático e pragmalingüístico	44
2.3 Transferência lingüística	48
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1 Procedimentos de coleta de dados nos estudos pragmáticos	54
3.2 Instrumentos de coleta dos dados	56
3.2.1 Questionário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa.....	57
3.2.2 Testes de proficiência	58
3.2.3 Aplicação e produção dos DCT’s	59
3.2.4 Entrevistas protocolares	60
3.3 Sujeitos da pesquisa	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1 Análise prévia da proficiência em LE	64
4.2 Análise das respostas dadas aos DCT’s	65
4.2.1 Inadequações quanto ao uso e à escolha do pronome de tratamento	66
4.2.2 Inadequações na forma de atendimento ao telefone	79
4.2.3 Inadequações quanto a formas de cumprimento e despedida	82

4.3	Resultados das entrevistas protocolares	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
	ANEXOS	105
	Anexo 1 – Questionário de identificação dos sujeitos e questionário para estatística	106
	Anexo 2 – Teste para definição do <i>continuum</i> de proficiência linguística dos sujeitos conforme Schroeder (2004:84-86)	110
	Anexo 3 – Transcrição dos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, para definição da proficiência em italiano como LE.	112
	Anexo 4 – Situações dialógicas propostas para a coleta dos DCT's	117
	Anexo 5 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 1 (conversa com o representante comercial italiano no caminho do aeroporto ao hotel)	118
	Anexo 6 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 2 (conversa ao telefone)	123
	Anexo 7 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 3 (oferecer um café a alguém enquanto espera o término de uma reunião)	128
	Anexo 8 – Transcrição das entrevistas	133

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Representação do continuum de desenvolvimento elaborado a partir dos testes de proficiência aplicados aos alunos das três turmas de italiano como LE	64
Tabela 2 – Uso das formas de tratamento (Situação 1)	68
Tabela 3 – Uso das formas de tratamento (Situação 2)	69
Tabela 4 – Uso das formas de tratamento (Situação 3)	69
Tabela 5 – Atos de fala utilizados ao falar ao telefone (Situação 2)	80
Tabela 6 – Uso das formas de cumprimento e despedida (Situação 1)	83
Tabela 7 – Uso das formas de cumprimento e despedida (Situação 3)	83
Figura 1 – Representação de situações de cumprimento e despedida formal e informal (Livro Uno, Unidade 1, página 14)	70
Figura 2 - Representação da indicação de uso dos pronomes <i>Lei</i> e <i>tu</i> em situações formais e informais (Livro Uno, Unidade 2, página 19)	70

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por foco principal a relação existente entre gramática e pragmática no processo de aquisição de italiano como língua estrangeira (LE)¹ por aprendizes universitários brasileiros falantes nativos de português. O estudo concentra-se, mais precisamente, na análise da ocorrência e tratamento dado às inadequações de caráter pragmalinguístico observadas na sala de aula de italiano como LE.

A escolha por trabalhar as inadequações de origem pragmática deu-se a partir da minha experiência como professora universitária. Trabalhando com aprendizes dos diversos níveis de língua italiana e, portanto, com competências gramatical e pragmática diversas, pude observar que mesmo aqueles aprendizes considerados de nível avançado, não sabiam com segurança como se comportar diante de determinadas situações, tais como se apresentar a um estrangeiro ou pedir algo emprestado a alguém. Verificando algumas dessas produções, inicialmente chamou a atenção que, na maioria das vezes, não apresentavam problemas gramaticais e/ou ortográficos relevantes, mas muito mais inconsistências culturais e pragmáticas, que embora não causassem problemas para mim, falante nativo de português brasileiro, poderiam provocar forte estranhamento a um ouvinte/leitor falante nativo de italiano, podendo inclusive levar a mal-entendidos, comprometendo uma comunicação eficaz.

A constante presença de tais inadequações na produção dos alunos levou-me a investigar o processo desde a produção dessas inadequações até sua remoção através da atividade de ensino e aprendizagem da LE. Subjaz a esse esforço o pressuposto básico de que a compreensão de como ocorrem essas realizações linguísticas contribui substancialmente para a melhoria do ensino, auxiliando o professor na seleção dos conteúdos e planejamento de sua atividade didática. Consideremos o seguinte exemplo:

¹ Neste trabalho utilizarei a terminologia Língua Estrangeira (LE), pois a língua italiana está sendo aprendida em um país de língua portuguesa.

- (1) *Babbo! Sabato ho una festa **di quelle**, dove saranno tutti i miei amici, ho bisogno di andarci. Può prestarmi la macchina?* ‘Papai! Sábado tenho uma festa **daquelas**, onde estarão todos os meus amigos, preciso ir. Pode me emprestar o carro?’²

A expressão *di quelle* ‘daquelas’ traduz um estilo de fala coloquial característico do português falado no Brasil, onde significa algo como ‘excelente, único’. Todavia, a simples transposição ou tradução dessa forma para a LE representaria um pequeno obstáculo na comunicação com um falante nativo de italiano, para quem a expressão seria vista em seu significado literal, sem o sentido que tem no português.

Já no exemplo (2),

- (2) ****Mia amica**, io ho ricevuto questo elettrodomestico per mio compleanno, però, il non funziona, puoi cambiarlo senza lo scontrino?* ‘**Minha amiga**, recebi este eletrodoméstico de aniversário, porém o não funciona, podes trocá-lo sem a nota fiscal?’

ao abordar a vendedora com o prefaciamento *mia amica* ‘minha amiga’, o aprendiz estaria encurtando uma distância que não existe mais no Brasil, pois muitos vendedores fazem este tipo de abordagem quando um cliente entra em uma loja. Contudo, essa distância é respeitada na Itália e pode, por sua vez, prejudicar a negociação com o atendente.

Pode-se dizer que, apesar da relevância para a comunicação interpessoal, normalmente não se percebe esse tipo de comportamento dos aprendizes na sala de aula, tanto o professor falante nativo de português brasileiro, quanto os próprios colegas de turma. Em situações de uso real da língua, os mal-entendidos devidos à inadequação do enunciado proferido são bastante comuns. Está certo que, uma vez identificado como falante não-nativo de italiano este muitas vezes tenha a compreensão e o “perdão” do falante de italiano como LM. Isso, no entanto, longe de servir de “prêmio de consolo” ou justificativa para esses usos da língua, só parece possível nos casos em que há percepção por parte do ouvinte ou interlocutor das razões que motivam determinado emprego inadequado de uma construção como decorrente da transferência de um paradigma da LM.

² O segmento em negrito equivale, nos exemplos, à inadequação que se pretende destacar.

Se levarmos em consideração que os estudantes chegam à Universidade com o desejo de aprenderem uma LE para serem professores ou tradutores dessa língua, é necessário que durante esses anos de formação, eles tenham a possibilidade de entrar em contato também com os aspectos culturais que permeiam essa LE. Quanto maior for a aproximação do aprendiz com a LE, em todos os seus aspectos, mais capaz ele será de elaborar enunciados pragmaticamente adequados.

Por outro lado, não se deve alimentar a ilusão de que o aprendiz aprenderá todos os aspectos culturais de uma língua somente nas disciplinas específicas de cultura, no caso do curso de italiano da UFRGS *cultura italiana I* – aspectos geográficos – e *cultura italiana II* – aspectos históricos. As próprias aulas de LE incluem aspectos da cultura geral da LE. Com situações, mesmo que virtuais, de construções de enunciados simulando atos comunicativos com falantes nativos, o aprendiz é levado a observar diferenças culturais, além de desenvolver a sensibilidade sociolingüística, necessária para refletir sobre a variabilidade da língua-alvo no contexto social em que é empregada.

É também nesse ambiente de aprendizagem formal que o professor vai demonstrar a relevância de estudar uma LE associando seu uso a situações reais e concretas tais como o serviço de tradução e interpretação, as aplicações no campo do turismo e do intercâmbio cultural e acadêmico, as relações internacionais, as negociações e a diplomacia. Um problema que se constata freqüentemente na sala de aula é que, muitas vezes, o material didático à disposição não fornece devidamente essas situações reais de uso da língua. Por isso, fica delegada ao professor a tarefa de incorporar ao ensino as dimensões de ordem pragmática. São, por outro lado, esses aspectos que estão motivando cada vez mais a criação, nas universidades, sobretudo da Europa, de novas disciplinas e áreas de atuação, identificadas, atualmente, como estudos interculturais.

Como salientam Gass & Selinker (1983:182), “*aprender uma LE é mais do que aprender a pronúncia, os itens lexicais e a ordem das palavras. É algo muito maior, é saber utilizar tais palavras, expressões e frases em contextos da LE* [grifo nosso]”. Sabe-se, de acordo com Selinker (1972), que os aprendizes em seu *continuum* de aquisição de uma LE constroem uma língua de aprendizagem própria, denominada “*interlíngua*”, que se comporta como um estágio de aprendizagem, uma língua intermediária entre sua língua materna (LM) e a língua-alvo (LA) que está sendo aprendida. Por ser uma linguagem em contínua mudança, dentro dos sistemas de regras que o aprendiz busca estabelecer, a interlíngua está sujeita a

apresentar falhas, de modo especial, de caráter pragmático. Uma razão disso reside, em parte, no fato de o aprendiz ainda se apoiar demais nos sistemas gramatical e cultural de sua LM.

Tudo isso (mais adiante se voltará a essa questão) parece evidenciar a necessidade e a relevância de que os aprendizes aprendam a reconhecer *como e quando utilizar determinadas funções da língua*, pois, não raramente, se constituem em uma fonte de problemas na comunicação. Alguns estudos, como os de Beebe & Takahashi (1989) e Blum-Kulka, House & Kasper (1989), demonstraram as dificuldades experimentadas pelos aprendizes na realização socialmente adequada de determinados atos de fala, tais como pedidos, desacordos e desculpas. Da mesma forma, estudos como os de Alonso (1995), Naiditch (1998) e Scheeren (2001) comprovam que os aprendizes brasileiros também apresentam dificuldades na elaboração adequada de determinados atos de fala.

O tema deste estudo, os “erros pragmalingüísticos e sociopragmáticos”, que preferimos chamar de “inadequações” (v. seção 2.1) aparecem formulados desta maneira, como conceitos, pela primeira vez em Thomas (1983:99), que assim os define: “*erro sociopragmático*” ocorre quando os aprendizes produzem um comportamento socialmente inadequado, ao passo que o “*erro pragmalingüístico*” ocorre quando os aprendizes não conseguem expressar-se de maneira lingüisticamente adequada. No presente estudo, como já disse, optei por tratar os “erros” de origem pragmática como “inadequações”, pois o termo amplia o conceito restritivo de erro dentro do campo da Pragmática. Estes conceitos, bem como de modo geral os conceitos de “erro” e de “inadequação” serão melhor explicitados no capítulo 2. Cabe ressaltar que, neste trabalho, serão analisadas somente as inadequações pragmalingüísticas.

Mesmo considerando que os estudos pragmáticos são relativamente recentes (os primeiros estudos datam dos anos 70), podem-se enumerar algumas características pertinentes à pragmática da interlíngua do aprendiz, de acordo com Ellis (1994:181). A primeira delas seria que “*assim como os aprendizes podem cometer inadequações lingüísticas durante o processo de aquisição da linguagem, eles podem também cometer inadequações pragmáticas*”. Em segundo lugar, reconhecem-se três fases de desenvolvimento da competência pragmática, distinguidas por Blum-Kulka (1991), e citadas por Ellis (op.cit): “*no primeiro estágio o aprendiz usa qualquer forma lingüística ou não que esteja à sua disposição para atingir a comunicação final, porque neste estágio ele acaba por utilizar as fórmulas já preestabelecidas como garantia de êxito*”; no segundo estágio, “*os aprendizes já estão mais aptos a diferenciarem os significados sociais que suas produções podem expressar*

e, portanto, conseguem utilizar estratégias comunicativas em seus enunciados". Contudo, a fala dos aprendizes ainda se distancia da dos falantes nativos em pelo menos dois modos: apresenta uma maior verbosidade, e isto demonstra uma transferência pragmática da LM. Os enunciados elaborados podem, assim, ser em parte aceitáveis e em parte inaceitáveis, pragmática e socialmente falando. Por fim, na terceira fase, os aprendizes se aproximam dos falantes nativos e tendem a utilizar a mesma gama de estratégias destes, embora ainda se percebam resíduos da LM em suas produções. Estes aprendizes parecem estar com seus valores culturais, éticos e morais ainda muito arraigados, o que faz com que os transfiram mais facilmente à produção em LE.

Neste sentido, os estudos interculturais surgem para demonstrar o papel da língua como construção de sentidos em um processo sócio-interativo de comunicação interlingual e intercultural entre falantes de LM diferentes. Podem-se citar trabalhos como os de Scarcella (1979), que estudou o uso de formas de polidez por aprendizes árabes de inglês L2; Tanaka (1988), que observou o comportamento de aprendizes japoneses na Austrália, ao utilizarem estratégias de polidez inadequadamente; e Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), que analisaram a produção de pedidos por aprendizes italianos.

De acordo com Saville-Troike (1995:17), a intrínseca relação entre língua e cultura deve ser amplamente reconhecida, pois não se pode negar que existe uma correlação entre a forma e o conteúdo de uma língua e suas crenças, valores e necessidades. Uma forma de considerar a extensão do papel desempenhado pela cultura dentro do contexto de aprendizagem de uma LE é verificar o quanto a evolução cultural depende da capacidade de uso da língua pelas pessoas na organização da sociedade em que vivem.

Assume-se, portanto, a condição da língua de refletir a cultura. Esta premissa é sumamente importante em nosso estudo. No contexto de ensino e de aprendizagem de LE, não se pode, em decorrência disso, dissociar uma da outra. Um curso de LE que se preocupasse somente com a transmissão de vocabulário e gramática é, nessa visão, incompleto, uma vez que a cultura constitui o suporte para a produção pragmaticamente adequada do aprendiz. Cabe ressaltar que *cultura* não se limita, como pode parecer, a uma apresentação de estereótipos e lugares-comuns de determinados grupos sociais, como freqüentemente ocorre nos materiais didáticos. Por outro lado, embora a linguagem esteja presente em todas as sociedades, nem sempre desempenha o mesmo papel, pois muitas vezes a linguagem serve como identificação ou marca de categorias sociais, manutenção e manipulação das relações individuais e de grupos e também como meio de controle social.

No que diz respeito à íntima relação entre língua e cultura, Agar (1994) propõe o termo “*languaculture*” para designar a indissolubilidade entre as duas. Segundo Agar, a “*languaculture*” compõe as idéias, valores e comportamentos dos indivíduos de uma determinada sociedade, pois retrata tanto o discurso, quanto os diferentes significados que podem estar contidos no mesmo. Esta forma de tratar a linguagem demonstra que o estudo de uma LE deve ir além das palavras, das frases e dos conceitos que possam ser oferecidos por gramáticas e dicionários.

Ao estudar as inadequações de caráter pragmático, espero identificar onde estão os tênues limites entre o que se aprende formalmente, de modo especial dentro de um ambiente acadêmico, e o que os falantes nativos utilizam, ou, ao menos, esperam que produzamos, contribuindo deste modo para a formação da consciência pragmática dos aprendizes. Não se deve criar a ilusão de que todo aprendiz de LE deva incorporar a cultura da LE de tal modo a falar e agir na LE como um falante nativo. Trata-se, afinal, de um falante estrangeiro, que aprende e fala a LE como um falante não-nativo. Evidentemente, sua cultura particular da LM, não pode e nem deve ser simplesmente apagada do cérebro, como se não tivesse nenhuma importância e valor. Contudo, cabe determinar os limites mínimos sustentáveis entre ambas as competências de falante nativo e estrangeiro, necessárias para uma comunicação bem-sucedida, sem inadequações que a prejudiquem substancialmente. Daí, a necessidade da consciência pragmática, a qual alerta sobre possíveis inadequações.

Como se sabe, o ensino formal muitas vezes não fornece subsídios suficientes, mesmo nos níveis mais avançados, para os aprendizes alcançarem uma proficiência próxima à dos falantes nativos nas suas formulações em uma LE. Por outro lado, há a percepção e o reconhecimento de que existem diferenças entre as formulações de um falante nativo (FN) e as de um falante não-nativo (FNN). Chama a atenção, por exemplo, que aprendizes de níveis avançados tendem a desenvolver uma sensibilidade maior no uso da polidez que os próprios falantes nativos. Assim, pode-se antecipar que não é suficiente apenas a qualidade e a quantidade de insumo lingüístico para desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. É preciso sensibilizá-los para questões de uso que perpassam os aspectos sociolingüísticos desta LE. De acordo com este ponto de vista, os estudos pragmáticos servem de referência para a formação de uma interlíngua do aprendiz mais próxima daquela falada pelos falantes nativos.

Para estudar estes aspectos que permeiam a língua, ou a interlíngua, do aprendiz, analisei em minha dissertação de mestrado (Scheeren, 2001) a questão da polidez em pedidos,

através da utilização ou não, no italiano, do pronome de cortesia *Lei* e o uso ou não dos verbos no modo *Condizionale*³. O presente estudo pode ser visto, por isso, como uma ampliação do foco de análise para a questão das inadequações pragmalingüísticas e, de certa forma, também, sociopragmáticas.

Este estudo, somado à experiência de ensino de italiano como LE a aprendizes universitários brasileiros, despertaram-me, portanto, para a relevância de aprofundar o conhecimento sobre as inadequações sociopragmáticas e pragmalingüísticas. Diversos fatores, como: (i) questões qualitativas de insumo, (ii) questões quantitativas de exposição ao uso da LE ou (iii) tanto (i) como (ii) podem ocasionar problemas de transferência negativa, equivalentes neste estudo às inadequações de caráter pragmático. Por razões práticas, evidenciadas ao longo dos levantamentos de dados que serão melhor explicitadas no Capítulo 3, optamos por concentrar a análise apenas nas inadequações pragmalingüísticas, não perdendo totalmente de vista as sociopragmáticas, já que estão intimamente relacionadas àquelas.

Considerando, assim, as dificuldades observadas na aquisição de italiano como LE por aprendizes brasileiros, colocam-se para este estudo os seguintes **objetivos** de pesquisa:

1. Identificar e descrever o lugar e o papel que as inadequações pragmalingüísticas assumem no processo de aquisição de italiano como LE por universitários brasileiros, considerando um cenário e atos de fala específicos;
2. Analisar a percepção que os aprendizes têm de inadequações pragmalingüísticas na aprendizagem, bem como as conseqüências sociais ocasionadas por tais inadequações;
3. Contribuir dessa forma para uma didática mais adequada que contemple questões pragmalingüísticas no ensino de italiano como LE.

Considerando que os dois primeiros objetivos servirão para traçar um quadro de inadequações que mais frequentemente podem aparecer na sala de aula, sua percepção e posterior tratamento, busca-se no terceiro objetivo, embora apenas em forma de estímulo para o professor de LE acenar com possíveis soluções e sugestões para o desenvolvimento de uma didática mais adequada ao ensino de italiano LE.

³ O modo *Condizionale* italiano corresponde ao futuro do pretérito em português.

Visando atingir esses objetivos, estruturou-se o trabalho em quatro capítulos básicos. O capítulo 1 apresenta o escopo teórico que norteia o estudo dos “aspectos pragmáticos na aprendizagem de línguas”. No capítulo 2, são discutidas as questões inerentes ao problema da presente pesquisa, em especial, as noções de “erro” e de “inadequação” pragmalingüística e sociopragmática e seu tratamento no conjunto das transferências lingüísticas. O capítulo 3 aborda os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, ressaltando que o contexto para a análise dos dados é dado pela situação de ensino de italiano no ambiente acadêmico universitário. Por fim, o capítulo 4 faz a análise e apresentação dos resultados da pesquisa. Seguem as principais conclusões da pesquisa considerando as inadequações pragmalingüísticas e sociopragmáticas no ensino e na aprendizagem de italiano por falantes nativos de português brasileiro.

Capítulo 1

OS ASPECTOS PRAGMÁTICOS NA APRENDIZAGEM⁴ DE LÍNGUAS

Neste capítulo, serão apresentadas algumas questões que permeiam o estudo da pragmática da interlíngua do aprendiz e algumas das principais teorias sobre as quais este estudo se baseia, ou seja, a teoria dos atos de fala, os princípios cooperativo e de polidez e alguns conceitos básicos para o estudo da pragmática, abordando também o papel da cultura na aquisição de uma LE.

1.1 Pragmática e Interlíngua

Segundo Alonso (1983), o termo *pragmática* foi introduzido pelo filósofo Charles Morris, em 1938, mas são poucas as publicações que tratam do surgimento e do passado da pragmática. Contudo, pode-se considerar que somente nestes últimos quarenta anos a pragmática começou a avançar como disciplina e área de pesquisa academicamente reconhecida e amparada por publicações, conferências, fomento à pesquisa e dispondo de uma bibliografia abrangente.

Uma conceitualização comum de “*pragmática*” é a que a define como o estudo de como a língua é utilizada na comunicação. Enquanto a semântica busca responder à questão “o que isto significa?”, observando o significado inerente a este enunciado e tomando-o como uma unidade lingüística (por exemplo, uma palavra, uma frase...) sem considerar o contexto em que foi pronunciado, a pragmática se propõe a responder à pergunta “o que você quis dizer com isto?”, ou seja, tenta estabelecer o sentido de uma unidade lingüística em um determinado contexto, enunciado a um determinado ouvinte (Leech, 1983:6).

Com base no estudo de Alonso (1995), pode-se verificar que tanto as definições de *pragmática*, quanto seu domínio sofreram algumas modificações desde a proposta de Morris. Contudo, mantém-se a estreita relação entre usuário e língua como sendo constitutiva da noção de pragmática.

⁴ Neste trabalho, os termos *aquisição* e *aprendizagem* serão utilizados indistintamente.

A partir disso, pode-se dizer que é a contribuição do falante que desencadeia o processo de decodificação e inferência por parte do ouvinte. Assim, a relação falante/ouvinte/contexto intermediada pelo uso da língua é crucial para a realização de estudos pragmáticos.

Neste sentido, a pragmática também se preocupará em observar aspectos da língua do aprendiz. Um estudo sobre a interlíngua do aprendiz, conforme já assinalamos na Introdução, precisa levar em consideração os aspectos pragmáticos que estão ou não presentes nas formulações do mesmo. A visualização dos aspectos pragmáticos na aquisição de uma LE é de extrema relevância, pois não se pode compreender totalmente como determinados aspectos de uma LE são adquiridos, sem que se examine seu uso na comunicação real.

O que se entende, porém, por *interlíngua*? Uma das definições mais difundidas é a de Selinker (1972), que vê a interlíngua como “um sistema lingüístico em formação criado pelos aprendizes”. Este sistema é composto por diversos elementos da LM, da LE e de elementos que não pertencem nem à LM e nem à LE. Uma característica importante da interlíngua é que os próprios aprendizes criam estruturas com os dados lingüísticos que têm à disposição, o que lhes possibilita formular um sistema lingüístico intermediário provisório. Este sistema criado pelo aprendiz é formado por diversas regras que podemos chamar de provisórias, pois à medida que sua proficiência aumenta, vão sendo transformadas até aproximarem-se cada vez mais da LE.

Como citado na Introdução, usando as palavras de Gass & Selinker (1983:182), “*aprender uma L2 é mais do que aprender a pronúncia, itens lexicais e ordem das palavras. É algo muito maior, é saber utilizar tais palavras, expressões e frases em contextos da L2*”. Um exemplo que poderia ser dado seria o de uma conversação telefônica. Quando um *falante 1* pergunta, no telefone,

(3) *A Maria está?*

comunica na verdade que, além da informação pretendida (“se a Maria se encontra”), deseja também falar com a Maria. Entretanto, tal pedido fica implícito. Raramente, o *falante 1* diria ao telefone

(4) *A Maria está? Se ela estiver, eu gostaria de falar com ela.*

Mais estranho ainda seria se o *falante 1* telefonasse para a casa do *falante 2* e, tendo enunciado (3), ao ouvir uma resposta afirmativa dissesse

(5) *Eu só queria saber se ela estava.*

A força ilocucionária de um ato de fala convencionalmente indireto, nem sempre é perceptível a todos os falantes ou ouvintes, tanto que, por vezes, uma criança pode simplesmente responder “sim” e não chamar a pessoa. Isso se deve certamente ao fato de a criança ainda estar aprendendo a sua LM e não conseguir ainda perceber a força pragmática do enunciado. O mesmo pode ocorrer com os aprendizes de LE, igualmente envolvidos no processo de aquisição da língua, pois tais aprendizes mesmo tendo domínio perfeito de sua LM, poder-se-ia dizer que ainda são não-alfabetizados na LE. Ou seja, algumas vezes comportam-se de maneira muito semelhante às crianças, não percebendo a força ilocucionária do ato em questão.

1.2 Consciência Pragmática

O desenvolvimento da consciência pragmática levanta algumas perguntas: até que ponto os aprendizes de uma LE estão conscientes das diferenças existentes entre as suas produções e as dos falantes nativos? Elas se equivalem em relação à correção gramatical, à adequação lingüística e à autenticidade? A atenção do professor de LE está voltada apenas à correção de estruturas gramaticais ou ele leva em consideração aspectos de adequação dos enunciados ao contexto de fala proposto?

A disparidade existente entre a competência pragmática dos aprendizes e a dos falantes nativos pode ser atribuída a vários fatores, tais como a disponibilidade do insumo em termos de qualidade, quantidade e adequação às necessidades de cada aprendiz no contexto de instrução formal de uma LE. Frequentemente, a disponibilidade do insumo é muito limitada no contexto de ensino/aprendizagem de LE e pode causar desigualdade também entre os aprendizes de determinados ambientes acadêmicos. Pode-se pensar que os aprendizes não desenvolvem um nível satisfatório de competência pragmática, porque a língua-alvo que encontram na sala de aula de LE não oferece os recursos suficientes para completar as lacunas de aprendizagem e enfatizar todos os exemplos relevantes para o aprendiz.

Crystal (1983) diz não ser suficiente tornar o aprendiz bilíngüe, mas sim multilíngüe, para que ele não seja obrigado a usar uma única variedade da LE quando situações diversas demandam usos diversos, nem que seja obrigado a dirigir-se a pessoas de níveis, idades, profissões e situações diferentes de uma mesma maneira. O aluno deveria ser instruído de tal forma que pudesse “transitar” na LE com a mesma facilidade com que o faz na LM. Isso significa atingir a competência pragmática. Até que ponto esse ideal é atingível é, por outro lado, ainda uma questão a ser relativizada. O que cabe enfatizar, a meu ver, é a consciência de que essa dimensão, ou como se coloque, esse ideal existe como pólo norteador da aprendizagem. Nessa perspectiva, a concepção de *língua* como um código homogêneo e uníssono dá lugar a uma língua como meio de expressão polifônico constituído por uma série de variedades (ou subvariedades) vinculadas ao contexto situacional e aos participantes em uma interação social.

Uma das tarefas do professor de LE é, nesse sentido, preparar o aprendiz para que ele saiba expressar-se ao longo de um *continuum* que vá da forma mais direta, mais contundente ou mais precisa à mais indireta, mais imprecisa ou mais polida. O que o professor precisa evitar é que o aprendiz seja rude ou bajulador sem ter tido a intenção de sê-lo. Constitui, por isso, tarefa do professor buscar antecipar para seus aprendizes as prováveis conseqüências de determinados tipos de comportamento lingüístico, bem como inspirá-lo na busca de alternativas lingüísticas para expressar uma mesma função.

Reconhecer a distinção pragmalingüística e sociopragmática do uso da língua significa dar ao aluno de LE o direito de transgredir regras exatamente como os falantes nativos o fazem e reconhecer que “falar um bom italiano”, como freqüentemente se ouve, não necessariamente significa estar de acordo com as regras de uma camada social culturalmente hegemônica. A preocupação que os professores de LE deveriam ter, portanto, é assegurar que o aprendiz tenha consciência do que ele está fazendo ou vai fazer com a LE que está aprendendo.

Cabe perguntar, por outro lado, até que ponto a sensibilidade do aprendiz o auxilia na percepção que possui das diferentes formas da LE que aparecem no insumo e quais as diferenças existentes entre a língua-alvo e a sua própria produção. Kasper (1992) acredita que, para a aquisição do conhecimento pragmático, é preciso existir um insumo pertinente que seja percebido pelo aprendiz. Além disso, Schmidt (1995), afirma que “*a atenção a formas lingüísticas, significados funcionais e formas contextuais relevantes*” é necessária para que a aprendizagem pragmática ocorra. Schmidt conclui, além disso, que as formas lingüísticas só

servem de passagem para a aquisição da linguagem se os aprendizes as perceberem como tais. A percepção é considerada como sendo o primeiro nível de consciência, o qual é independente de um segundo nível, a compreensão, através da qual um aprendiz reconhece “*um princípio geral, regra ou padrão*”. Por outro lado, a “hipótese percebida” estabelece que “*o que os aprendizes percebem no insumo é o que se torna a ‘entrada’ para a aprendizagem*” (*op.cit.*).

Um exemplo de consciência morfológica pode ser o seguinte, quando determinado falante afirma:

(6) “*Lui va al mare*”. ‘Ele vai à praia’.

O falante está consciente que “*va*” é uma forma de “*andare*” flexionada e, por uma série de acordos (por exemplo, desinência), é por isso compreendida. Em pragmática, a consciência de que em uma situação X alguém diz para seu interlocutor algo como (7):

(7) “*Mi dispiace moltissimo disturbarti, ma se per caso hai tempo, potresti aiutarmi in questo problema?*” ‘Eu sinto muitíssimo lhe incomodar, mas se por acaso você estiver livre, poderia me ajudar neste problema?’

e que, em uma situação Y, diz (8):

(8) “*Ehi, dammi una mano!*” ‘Ei, me dá uma mão!’

pressupõe a percepção pragmática de que as variáveis que operam na situação X estão ausentes na situação Y. Quais variáveis poderiam ser essas, depende de uma leitura adequada da situação e das regras e recursos que a língua determina. Pode-se pensar na relação entre os participantes da interação e no objetivo da conversa, entre outros aspectos. Relacionando as várias condições usadas no seu desenvolvimento estratégico a serviço da polidez e reconhecendo a sua co-ocorrência com elementos do contexto, tal como distância social, poder e nível de imposição, se formam as condições de compreensão.

Assim sendo, a consciência pragmática, desta forma, pode ser estudada no sentido da sua percepção, ou seja, se os aprendizes percebem a intencionalidade de diferentes atos de

fala. Pode-se dizer também que a percepção é um fator relevante e revelador dos aspectos culturais e sociais que estão intrínsecos à realização dos atos de fala. Este tipo de consciência já foi estudado por Gass (1988) e Allport (1979). Tal tipo de consciência dá suporte à afirmação de que há uma relação entre o que os aprendizes percebem e o que adquirem. No entanto, existem muitas evidências de que os aprendizes não são normalmente conscientes das formas pragmáticas que ocorrem em um ambiente lingüístico. Torna-se necessário, então, investigar se os aprendizes reconhecem quando um enunciado é pragmaticamente estranho às expectativas da língua-alvo e com que freqüência estes mesmos aprendizes reconhecem que um enunciado não-gramatical é estranho às expectativas de gramaticalidade da língua-alvo.

Dentro dessa proposta teórica, seria interessante separar a questão da disponibilidade do insumo (a primeira condição para a aquisição da competência pragmática da LE) do problema da saliência do insumo (a segunda condição, de acordo com Kasper, 1996:148). Porém, seria muito difícil analisar separadamente estes dois fatores. Por exemplo, aprendizes de italiano como L2⁵, que vivam na Itália, têm um aumento potencial para interação na L2. A disponibilidade aumentada do insumo pode dar aos aprendizes oportunidades adicionais para percepção, e isto, em troca, pode contribuir para aumentar as oportunidades para a aquisição ou aprendizagem, quando os aprendizes se tornam conscientes das formas relevantes no insumo.

Estudos como o de Takahashi e Beebe (1987) e Kitao (1990 *apud* Takahashi, 1996: 189-219) demonstram que diversos fatores contribuem para uma maior ou menor consciência e sensibilidade dos aprendizes. Um item muito importante a ser tratado é a imersão. Os aprendizes que têm a oportunidade de uma interação adicional com a língua-alvo, como por exemplo, o ambiente de interação fora da sala de aula, mesmo que cada um aproveite esta oportunidade de maneira diferente, certamente revelam uma consciência pragmática mais apurada. Portanto, mesmo sem levar em conta as diferentes metodologias empregadas na sala de aula e os contatos extracurriculares com a L2, pode-se dizer que a maior consciência pragmática demonstrada pelos aprendizes de L2 pode ser reflexo de suas interações diárias, tais como a pressão para entender e fazer-se entender no contato com os falantes nativos, especialmente porque precisam estabelecer e manter um relacionamento em um ambiente completamente desconhecido e, na maioria das vezes, muito diferente do seu.

De acordo com Schmidt (1993) “*os aprendizes que se mostram mais preocupados em estabelecer relacionamentos com falantes nativos da língua-alvo tornam-se mais atentos aos*

⁵ O termo L2 refere-se à segunda língua, ou seja, quando a língua estrangeira é estudada no país em que é falada.

aspectos pragmáticos do insumo e se esforçam mais para entender, do que aqueles que não são tão motivados”.

O professor de LE precisa ter muito cuidado ao analisar os resultados dos testes que faz, porque muitas vezes, no ensino/aprendizagem de uma LE, é muito mais saliente a correção da forma que a competência comunicativa do aprendiz. Portanto, este também é um fator determinante para as diferenças entre aprendizes de LE e L2 a considerar.

1.3 Teoria dos Atos de Fala

O estudo dos aspectos pragmáticos que perpassam a interlíngua pode ser conduzido com base na Teoria dos Atos de Fala proposta por Austin (1962). Posteriormente, Yule (1996) sugere que, na tentativa de se expressarem, os falantes não apenas produzem enunciados contendo palavras e estruturas gramaticais predefinidas, mas também realizam ações através dos mesmos. São as ações realizadas através das palavras que denominamos de *atos de fala*.

Os atos de fala podem ser encarados como funções específicas da linguagem, como por exemplo reclamações, agradecimentos, desculpas, recusas, pedidos, convites. A partir deste ponto de vista, podemos dizer que a menor unidade comunicativa é a realização de um ato de fala. Podemos presumir que os atos sejam universais, pois todas as línguas possuem um modo próprio de realizá-los, mesmo que existam variações em relação à escala de polidez de cultura para cultura.

Quando os falantes se expressam em um determinado contexto realizam dois atos: atos de interação e atos de fala, também chamados de *ilocucionários* por Levinson (1983). Os atos interacionais garantem uma fluência no discurso, porque os falantes têm de ser capazes de manejar o processo de troca de turno, de começar e terminar uma conversação e manter uma seqüência para desenvolver uma conversa coerente. Já os atos de fala se referem a ações específicas dos falantes, de modo especial elogios, desculpas, pedidos e reclamações, para citar alguns.

Segundo a teoria dos Atos de Fala proposta por Austin (1962) e complementada por Searle (1969), a realização de um ato de fala envolve a formulação de três tipos de atos, que podem ser ilustrados pelos seguintes exemplos:

(9) *Marco, fermati a cena oggi!* ‘Marco, fica para o jantar, hoje!’

(10) *Marco, quando ti fermi a cena?* ‘Marco, quando ficarás para jantar?’

(11) *Marco, magari ti fermassi a cena oggi!* ‘Marco, que bom se tu ficasses para o jantar, hoje!’

Observando tais exemplos, podemos verificar algumas diferenças com relação às várias formas pelas quais se pode agir falando e constatar que estas diferenças possuem conseqüências gramaticais.

Os enunciados (9), (10) e (11) são atos lingüísticos diferentes que possuem também diferenças nas suas formas gramaticais. Nos três enunciados, é feita referência à mesma pessoa, Marco, a quem se pede que fique para o jantar. A palavra é dirigida diretamente a ele. Contudo, mesmo se os enunciados possuem um núcleo de sentido comum, ou seja, a mesma proposição, estes enunciados diferem entre si, porque na ausência de outras informações contextuais, os atos podem ser interpretados como (9) um pedido de ação, (10) um pedido de informação e (11) expressão de um desejo. São as propriedades gramaticais distintas, como o modo imperativo em (9), o advérbio interrogativo em (10) e o subjuntivo introduzido por “*magari*” em (11), que dão aos falantes as condições para inferirem as diferentes forças ilocucionárias presentes nos três enunciados. Esta capacidade é parte crucial para a competência lingüística do aprendiz.

As semelhanças e diferenças presentes nestes enunciados caracterizam a estrutura gramatical dos mesmos, permitindo-nos distinguir três modos pelos quais podemos agir falando e também realizar uma distinção entre os significados, no sentido de que entender ou significar é equivalente a usar uma expressão com sentido e referência e a força ilocucionária que estabelece as diferentes funções da linguagem.

Dessa forma, podemos dividir os atos de fala, segundo Austin (1962) em:

Ato locucionário: a transmissão do sentido proposicional. O ato de proferir uma oração com um sentido determinado e com determinados referentes.

Ato ilocucionário: a produção de uma função particular da língua. É o ato realizado ao dizer-se algo, realizando uma função.

Ato perlocucionário: a realização de algum tipo de efeito no destinatário. Ato realizado pelo fato de dizer algo que exerce algum efeito sobre o interlocutor. Vejamos onde se realiza, no exemplo seguinte, já mencionado anteriormente, a ilocução e onde se encontra sua conseqüência, a perlocução:

(9) *Marco, fermati a cena oggi!* ‘Marco, fica para o jantar, hoje!’

Colocado de forma simples, pode-se dizer que a ilocução está na ordem dada (*fermati a cena*), e a perlocução aparece no convencimento do interlocutor (*Marco*) para permanecer para o jantar.

Os atos locucionários e ilocucionários são realizados através de enunciados que se caracterizam pelo uso de determinados meios lingüísticos e a atenção dada aos fatores do contexto. Por outro lado, podemos atribuir aos atos perlocucionários as conseqüências desejadas ou não, intencionais ou não do enunciado proferido, pois se faz uma pergunta para obter a resposta ou um pedido para se obter algo e ainda se faz uma ameaça para intimidar alguém. A realização do efeito perlocucionário não faz parte da ilocução, mas é ligada a essa. Todavia, existem perguntas sem respostas, pedidos que não são acolhidos e ameaças que não intimidam. Assim sendo, o efeito perlocucionário é diferente daquele ligado à força ilocucionária.

Por exemplo, um ato ilocucionário, como uma pergunta, pode ser realizado para atingir um objetivo que não seja o que está associado diretamente a tal ato, tendo como base as convenções que regulam as ilocuições. Observemos o seguinte enunciado, proferido por um morador ao síndico em uma acalorada reunião de condomínio:

(12) *Quanto le è fruttata l'amministrazione del nostro condominio?* ‘Quanto lhe rendeu a administração do nosso condomínio?’

Certamente, o objetivo específico do falante não é o de obter uma resposta, mas o de acusar o síndico. Entretanto, junto a este efeito perlocucionário criado intencionalmente, podem ocorrer outros que não eram os esperados, como por exemplo, alguém começar a rir da proposição. Neste caso, são outras convenções, tais como regras sociais e comportamentais

que interagem com o ato lingüístico que se realiza; estas fazem com que quem realiza aquele ato lingüístico produza um efeito que pode ou não ser o desejado.

Searle (1975) faz uma distinção entre atos de fala diretos e indiretos. Segundo ele, nos atos de fala diretos existe uma relação transparente entre forma e função do ato, como por exemplo, quando se usa um verbo no imperativo para fazer um pedido:

(13) *Passami il sale!* 'Me passa o sal!'

Nos atos indiretos a força ilocucionária está por detrás da estrutura do enunciado, por exemplo, quando uma forma interrogativa serve como pedido:

(14) *Potresti passarmi il sale?* 'Poderias me passar o sal?'

Ainda de acordo com Searle, existem três condições necessárias para garantir o sucesso de um ato ilocucionário. As chamadas *Condições de Felicidade* são:

Condição Preparatória: o ato ilocucionário de dar uma ordem será bem-sucedido se tanto o falante quanto o ouvinte reconhecem que o falante está em uma posição de autoridade sobre o ouvinte; ou que tem condições de pedir ao seu interlocutor que realize X;

Condição de Sinceridade: o falante quer que o ato ordenado seja feito;

Condição Essencial: o falante pretende que o enunciado seja uma tentativa de fazer o ouvinte realizar o ato.

Yule (1996) ainda acrescenta mais duas condições anteriores a estas:

Condição Geral: os participantes do ato devem entender a linguagem que está sendo usada. Dois falantes com línguas distintas mutuamente incompreensíveis terão, naturalmente, dificuldades de estabelecer uma comunicação verbal bem-sucedida.

Condição de conteúdo: tanto para um pedido, quanto para uma ordem, o conteúdo do enunciado tem de ser sobre um evento futuro. Uma condição de conteúdo posterior para uma solicitação requer um evento futuro do falante. Se não existirem estas condições, provavelmente o ato de fala não será bem-sucedido.

1.4 Princípio Cooperativo

Finger (1996:19-30) sugere que em uma situação de diálogo, as contribuições feitas pelos interlocutores devem necessariamente seguir uma ordem lógica. Esta ordem independe de o propósito da conversação ter sido ou não estabelecido anteriormente pelos dois participantes, podendo ter uma maior ou menor flexibilidade. Este êxito na comunicação se deve ao fato de ambos os falantes estarem respeitando aquilo que Grice (1975:45-46) chamou de *Princípio Cooperativo*. Grice estabelece quatro máximas para esse princípio, com as quais especifica as convenções que os interlocutores precisariam obedecer e, normalmente, obedecem em uma conversação. Ou seja, as máximas propostas determinam que se faça a contribuição conversacional tal como é requerida, no momento exato e de acordo com os propósitos ou a direção da conversação em que se está envolvido. Assim sendo, se a intenção é realizar um pedido, o interlocutor precisa entendê-lo como tal.

As quatro máximas buscam especificar, segundo Grice (1975), o que um falante necessita para manter uma conversação de forma racional, eficiente e cooperativa. São elas:

1. *Máxima da quantidade*: Está relacionada à quantidade de informação que deve ser veiculada na mensagem. Esta mesma máxima subdivide-se em duas outras asserções:

- a) Faça sua contribuição tão informativa quanto for requerido (para os propósitos da conversação);
- b) Não faça sua contribuição mais informativa do que o necessário.

2. *Máxima da qualidade*: Relaciona-se à supermáxima “Tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira” e a outras duas mais específicas:

- a) Não diga o que você acredita ser falso.
- b) Não diga aquilo para o qual você não tem evidências suficientes.

3. *Máxima da relação*: Relacionada à supermáxima “Seja relevante”.

4. *Máxima de modo*: Está relacionada à supermáxima “Seja claro” e também subdivide-se em outras quatro:

- a) evite ser obscuro;
- b) evite ambigüidade;
- c) seja breve (evite prolixidade desnecessária);
- d) seja ordenado.

Supõe-se que, em um diálogo, os falantes estejam obedecendo às máximas previstas pelo Princípio Cooperativo. Contudo, cada interlocutor é livre para, intencionalmente, violar alguma dessas máximas a fim de acrescentar um significado adicional ao próprio enunciado. Ainda de acordo com Grice, as mensagens devem significar exatamente o que está sendo dito, porque se não fizerem sentido no contexto, o ouvinte tem o poder de inferir que algo está sendo implicado e procurar informações adicionais para obter sentido.

1.5 Princípio de Polidez

Na seção anterior, expôs-se sobre o Princípio Cooperativo e suas máximas. Cabe ponderar que nem sempre os falantes obedecem a este princípio e às suas máximas durante uma conversação, por exemplo, para falar tudo o que se sabe sobre uma determinada pessoa submetendo-a a um vexame público. Visando evitar problemas deste gênero, propõe-se o Princípio de Polidez. A polidez é um fenômeno universal, presente em todas as culturas, e normalmente é expresso através de diferentes estruturas gramaticais e de uma série de convenções pragmáticas que carregam consigo uma determinada força ilocucionária intencional.

O princípio da polidez entra em operação quando os falantes concluem que é prudente levar em consideração a relação com seus interlocutores para a preservação de relações harmoniosas e trocas comunicativas bem-sucedidas. Normalmente, leva-se em consideração a autoridade do ouvinte sobre o falante, a distância ou grau de familiaridade entre eles e a imposição que o ato do falante 1 tem sobre o falante 2. A observação dessas variáveis seria responsável pela preservação da imagem pública de ambos, ou seja, a preservação do rosto. De acordo com Brown & Levinson (1978), cada membro da sociedade tem (e reconhece que os outros também têm) um rosto, ou seja, uma auto-imagem pública. Sendo assim, o rosto é algo em que investimos emocionalmente e que pode ser perdido, mantido ou melhorado e, mais ainda, algo a que estamos sempre atentos em qualquer tipo de interação. Em geral, as pessoas cooperam (e esperam a cooperação dos outros) para manter o rosto em uma interação, e tal cooperação é baseada na mútua vulnerabilidade do rosto, isto é, a manutenção do rosto de cada um normalmente implica a manutenção do rosto do outro. Para entender a noção de rosto, pode-se partir da noção de rosto como norma ou valor atribuídos por membros de uma sociedade, tratando-o como desejos dos interlocutores. Cada um conhece os desejos básicos

que todo o adulto, na plenitude de suas faculdades mentais, têm e que caracterizam, segundo Brown e Levinson (1978), os dois tipos de rosto:

Rosto negativo: o desejo de liberdade para agir, de não ser pressionado, de não ter seu território invadido.

Rosto positivo: o desejo de ser admirado, aprovado em algumas de suas ações pelo menos por algumas pessoas, o desejo de ver seus desejos desejados ou desejáveis.

O dever ser da polidez, na realização de atos de fala, consiste em salvaguardar os rostos positivo e negativo dos interlocutores.

Ainda dentro das escolhas que se apresentam aos falantes, estes podem, deliberadamente, optar por explorar a ambivalência, a fim de indiretamente tornarem seus atos de fala mais polidos. Segundo Leech (1977:99),

A retórica dos atos de fala freqüentemente encoraja a ambivalência: 'Você gostaria de entrar e sentar?' (...) dependendo da situação, pode ser um convite, um pedido, ou um diretivo. Ou ainda mais importante, poderia estar deliberadamente oscilante no limite entre os três. É geralmente interesse do falante e da polidez, permitir que a força exata do ato de fala permaneça imprecisa.

Tal imprecisão da força exata do ato de fala explica-se provavelmente pelo fato de existirem diferentes idioletos de polidez: o que é cordial para alguém pode ser enfadonho para outrem e vice-versa, pois cada indivíduo traz seu sistema de regras elaboradas internamente, e as hierarquias de aceitabilidade variam de indivíduo para indivíduo. Obviamente, existe um determinado grau de tolerância àquilo que se ouve dentro de uma dada variedade lingüística, que determina se a pessoa está realmente sendo grosseira ou mal-educada. Contudo, este grau de tolerância poderá estar estreitamente ligado ao quanto se gosta do falante, pois na medida em que as pessoas se conhecem, passam a conhecer também seus *pragmáticos* e, assim, se tornam mais tolerantes em relação às suas formas de comportamento.

Em outras palavras, o falante pode ser extremamente rude, desonesto e não-informativo e, ao mesmo tempo, falar italiano perfeitamente. Entretanto, é muito difícil aceitar que um falante não-nativo ou um aprendiz de LE convencie algumas transgressões lingüísticas. Falando-se em aprendizes de LE, espera-se que eles sejam hipercorretos, não só gramaticalmente, como também pragmaticamente. Contudo, precisamos levar em

consideração que os aprendizes são obrigados a estudarem e a falarem a língua-padrão, culta e elaborada, que não é realmente a língua falada pelos falantes nativos. Pode ser admirável o uso do italiano-padrão, mas isso não significa que falá-lo corretamente e fluentemente funcionará em todas as ocasiões e situações.

Poder-se-ia também sugerir que existe uma relação assimétrica entre um falante nativo e um falante não-nativo, que pode não ser consciente por parte do falante nativo. Isso faz com que os falantes não-nativos acabem por dar a falsa impressão de estarem se comportando de maneira pragmaticamente incorreta (como por exemplo, sendo extremamente deferenciais) justamente porque percebem estarem em desvantagem.

Para interpretar a força de um enunciado da maneira que o falante originalmente previa, o ouvinte deve levar em conta tanto as pistas contextuais, quanto as lingüísticas. Frequentemente, o contexto por si só já determina a força a ser atribuída a um enunciado. Se as expectativas e valores pragmáticos são de fato específicos para cada cultura, é provável que um falante estrangeiro avalie o grau de imposição e a distância social diferentemente do falante nativo. Isso leva a sugerir que corrigir falhas pragmáticas originadas de má interpretação sociopragmática é uma questão bem mais séria para o professor de língua do que corrigir falhas pragmalingüísticas.

Escolhas sociopragmáticas são antes mais sociais do que lingüísticas e, enquanto os aprendizes são bastante receptivos a correções que consideram lingüísticas, são justificadamente sensíveis quando seus julgamentos sociais (ou até mesmo políticos, religiosos ou morais) são postos em questão.

O estudo da pragmática da interlíngua também se depara com um problema adicional – a questão das normas da língua-alvo. De modo a decidir de que forma a interlíngua difere da língua-alvo é necessário determinar o que é *norma* na segunda. Por exemplo, é preciso saber como os falantes nativos trocam elogios. Os falantes nativos muitas vezes falam de formas diferentes, ou seja, jovens não elogiam seus amigos do mesmo modo como o fazem pessoas mais idosas. Kasper (1992) sugere uma solução óbvia para este problema: descobrir aquelas normas que são mais frequentes em todas as partes na variedade da língua-alvo à qual o aprendiz é exposto. No caso dos aprendizes de língua italiana da UFRGS, elas deverão ser aquelas apresentadas pelos diferentes registros utilizados em sala de aula pelo professor, livro-didático e material audiovisual em geral. Como bem lembra Kasper, os aprendizes se deparam via de regra com mais de uma variedade; portanto, os professores deveriam dar maior atenção ao escolher o padrão mais adequado como norma da LE em sua prática educacional. Em

muitas situações de aprendizagem, isso pode ser, no entanto, bastante complicado, pois os recursos costumam ser insuficientes ou mesmo inexistentes.

O conhecimento exigido para produzir e realizar um ato ilocucionário de forma feliz e eficaz constitui parte do que é chamado de *competência comunicativa*. Canale (1984) inclui esta produção dentro da competência sociolingüística, que ele define como “*a medida em que as expressões são produzidas e compreendidas adequadamente em diferentes contextos sociolingüísticos*”. Canale ainda assinala que essa adequação envolve tanto adequação de sentido, isto é, quando é apropriado realizar um ato ilocucionário particular, e adequação da forma, ou seja, em que medida um dado ato é realizado verbalmente ou não.

Os aprendizes podem apresentar uma mudança na produção dos atos de fala ordenando-os a partir de uma dimensão de eficiência (economia e informatividade) para atos de fala ordenados em uma dimensão de polidez. Pode-se inferir que os aprendizes adquiram o conceito de polidez na medida em que começam mais a reduzir do que a aumentar a força dos imperativos que fracassaram. Isso ocorre, por exemplo, no uso de um diminutivo (*biscoitinho* em vez de *biscoito*) para modificar um pedido mal-sucedido, ou também no uso de quantificadores (por exemplo, *só mais um pouquinho de cerveja*) e advérbios de tempo (*me empresta um segundinho as chaves*), para reduzir a dimensão ou agressividade dos pedidos. Por exemplo, pode-se perceber no decorrer do *continuum* da interlíngua, que os aprendizes vão descobrindo que, se pedem menos do que realmente desejam, aumentam a possibilidade de serem atendidos pelo ouvinte. Esta descoberta está claramente ligada ao objetivo da eficácia do pedido e também exige uma capacidade de prever as formas que um falante nativo consideraria aceitáveis. Alguns estudos (por exemplo, Bates, 1976) citam que a compreensão da função de “polidez”, pelo menos em italiano, estaria intimamente ligada ao período em que os aprendizes começam a utilizar o termo *per favore* (por favor).

1.6 Aspectos Culturais

Para estudarmos a aquisição da consciência pragmática, é necessário levarmos em consideração a percepção do aprendiz de que aprender uma LE é aventurar-se por um novo mundo, no qual os falantes possuem crenças diferentes, uma outra concepção de vida, com seus próprios valores éticos e morais. Ao lançar-se na aquisição de uma LE, o aprendiz precisa perceber tais diferenças e como lidar com elas. Contudo, estar apto a tratar com as diferenças culturais não significa fazer comparações ou sair dizendo que uma língua é melhor

que a outra, que possui algo que sua LM não tem e vice-versa. O aprendiz deve perceber e compreender o que é viver em dois mundos culturalmente diferentes regidos por dois sistemas lingüísticos igualmente diferentes.

De acordo com Kramsch (1998:4),

*Uma das formas de se pensar em **cultura** é contrastá-la com natureza. A natureza se refere àquilo que nasce e cresce organicamente (do latim **nascere: nascer**); cultura se refere àquilo que está crescendo e sendo cultivado (do latim **colere: cultivar**). A palavra **cultura** evoca o tradicional debate entre natureza/nutrição: são principalmente as crenças humanas que as determinam desde o nascimento ou a cultura os torna aptos a tornarem-se através da socialização e da escolaridade.*

Para identificarem-se como membros de uma comunidade, as pessoas devem definir-se simultaneamente como membros internos em oposição a outras, as quais se definirão como membros externos. A cultura, então, pode ser vista como um processo que tanto inclui como exclui estes indivíduos e que normalmente acarreta o exercício do poder e do controle. É, portanto, através do conhecimento da cultura do outro, aliado ao domínio do código lingüístico, que o falante não-nativo busca acesso e integração.

Dentro deste mesmo perfil, Kramsch (1998:10) define *cultura* como

O conjunto de pessoas de uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história e crenças comuns. E, ainda, quando eles têm de deixar tal comunidade, seus membros podem manter, onde quer que estejam um sistema comum de padrões de percepção, crença, avaliação e ação. Estes padrões são geralmente chamados de sua 'cultura'.

Kramsch ainda sugere que os recursos fornecidos pelo código lingüístico serão melhor compreendidos se a experiência pessoal facilitar o acesso ao contexto mais amplo, representado pelo nível pragmático. Pode-se enriquecer as interações lingüísticas com aspectos pragmáticos através da interação com outros usuários da LM, ou seja, os falantes nativos, e com usuários da LE. Ambos, independentemente de suas peculiaridades, podem se constituir em fonte de aprendizagem da LE.

Como o sentido pragmático é culturalmente compreendido nas trocas verbais? O sentido pragmático de uma asserção é criado não apenas através do que os falantes dizem uns para os outros, mas também através do que eles fazem com as palavras de modo a responder às demandas do seu ambiente cultural. Desde a infância, se aprende a realizar atos de fala

sancionados pela própria cultura, por isso se diz “obrigado” ao receber um presente, ou então “tchau” ou “até logo”, para encerrar um encontro. Aprende-se a falar diferentemente com pessoas de níveis diferentes e a distinguir um insulto de um elogio. Estes comportamentos formaram-se segundo a cultura de cada falante, porque se cresceu nesta experiência física do fenômeno ao seu redor. A experiência cultural, tal como um filtro anexado a uma máquina fotográfica, amplia, reduz ou dilui a luminosidade que perpassa o código lingüístico. O conhecimento cultural, tal qual um filtro, tem o poder de modular a força das expressões verbais.

Os usuários da língua não aprenderam somente a interpretar sinais e agir a partir deles; aprenderam também a esperar determinados comportamentos dos outros. Do mesmo modo como esperam que os carros parem ao sinal de parar e os pedestres possam atravessar a rua ao sinal de andar, assim também esperam ser cumprimentados após um primeiro encontro, serem ouvidos quando falam e terem suas perguntas respondidas. Existem diferenças culturais nestas expectativas. Por exemplo, alguns povos esperam ser saudados com um aperto de mão, enquanto outros esperam somente um sorriso; um professor espera que um aluno de terceiro grau o cumprimente diferentemente de um aluno da pré-escola. Com base na própria experiência cultural (ou combinação de culturas), as pessoas, normalmente, organizam seu conhecimento acerca do mundo e usam este conhecimento para prever interpretações e relacionamentos com relação a cada nova informação, eventos ou experiências. Essas estruturas gerais de expectativa são estabelecidas nas mentes das pessoas pela cultura em que vivem e podem ser chamadas de *schemata*.

Os esforços que o falante faz, para dar sentido às palavras proferidas em um contexto cultural e situacional de troca, são esforços para estabelecer a coerência pragmática. A coerência não é dada pelo seu enunciado, mas é criada nas mentes dos falantes e ouvintes através das inferências que eles fazem com base nas palavras que ouvem. Portanto, enquanto a coesão semântica relaciona palavra com palavra, a coerência pragmática relaciona falante com falante dentro do amplo contexto cultural da comunicação.

O uso da língua é um ato cultural não apenas porque reflete os modos nos quais alguém faz algo para outrem, através de atos de fala, como agradecer ou cumprimentar, que são diferentes nas diversas culturas, mas também porque seus usuários co-constroem as muitas regras sociais que os definem como membros de uma mesma comunidade de fala.

Assim sendo, em uma interação verbal, a opção que uma pessoa faz, por exemplo, em dizer (15) ao invés de (16),

(15) *Maria, por que tu não dás uma chegadinha amanhã aqui para me ver?*

(16) *D. Maria, por que a senhora não volta aqui amanhã para conversarmos?*

está relacionada à perspectiva do falante e às expectativas do ouvinte, como é evidenciado neste caso pelas escolhas de *primeiro nome*, e do pronome *tu* em oposição a *dona, senhora* e *nós*, que revelam maior ou menor distanciamento social entre os falantes. Os marcadores de pessoa, tempo e lugar indicam o tipo de discurso que o falante deseja estabelecer em termos de distância (maior ou menor familiaridade, maior ou menor afetividade), de poder (maior ou menor assimetria) e grau de imposição (maior ou menor redução de intensidade). Por exemplo, o uso dos pronomes *Lei* ou *tu* em italiano pode indicar também poder ou solidariedade, distância ou aproximação.

Kramersch (1998) argumenta que a relação “língua x cultura” nos estudos lingüísticos é uma das questões mais debatidas atualmente, porque a língua está diretamente relacionada àquilo que nós pensamos, ao modo como nos comportamos e à reação dos outros. A noção de que a identidade social e cultural de uma pessoa não é uma entidade monolítica imutável vem reforçada pela idéia de um caleidoscópio de várias apresentações e representações de si mesmo através da linguagem.

O sucesso na comunicação pressupõe o conhecimento dos aspectos sociais relevantes ou determinantes para a compreensão da mensagem, porque a maioria dos problemas de origem pragmática encontrados nos enunciados dos aprendizes estão ligados a aspectos socioculturais da sua LM. Muitas vezes, só quando aprendemos uma LE é que passamos a tomar consciência da cultura da própria LM.

Ned Seelye (1988, *apud* Tomalin & Stempleski, 1993:7-8) fornece uma estrutura para facilitar o desenvolvimento das habilidades da comunicação transcultural. Segundo o autor, seriam sete os objetivos da instrução cultural, a saber:

- 1. ajudar os aprendizes a desenvolverem uma compreensão do fato de que as pessoas demonstram comportamentos culturalmente condicionados;*
- 2. ajudar os aprendizes a desenvolverem uma compreensão de que variáveis sociais, tais como idade, sexo, classe social e lugar de residência influenciam o modo como as pessoas falam e se comportam;*
- 3. ajudar os aprendizes a se tornarem mais conscientes do comportamento convencional em situações comuns da cultura-padrão;*

4. ajudar os aprendizes a aumentarem sua consciência da conotação cultural de palavras e frases na língua-padrão;

5. ajudar os aprendizes a desenvolverem a habilidade de avaliar e aprimorar generalizações acerca da cultura padrão em termos de evidência de apoio;

6. ajudar os aprendizes a desenvolverem as habilidades necessárias para localizar e organizar informações sobre a cultura-padrão;

7. estimular a curiosidade intelectual dos aprendizes sobre a cultura-padrão e para encorajar a empatia em torno dos falantes nativos.

Em um ambiente de aprendizagem de LE, no qual os aprendizes não tenham oportunidades de interação com falantes nativos, é muito importante que o professor tenha sempre presentes estes aspectos para que possa voltar seus objetivos para uma instrução comunicativa que realize plenamente o escopo de suas aulas.

Neste sentido, Adorno (2005:121), citando Clyne (1994), que estudou os princípios da educação intercultural, salienta que

Os imigrantes na Austrália (que conversam entre si em inglês, mas não compartilham as normas culturais anglo-saxãs) evoca a necessidade de um modelo descritivo da conversação que englobe as diferenças entre falante e ouvinte e que preveja a possibilidade de competências múltiplas por parte de ambos: somente assim, poderão ser descritos com sistematização os fenômenos de uso e de evolução da competência comunicativa individual.

Também em uma visão intercultural, Hymes (1972) propõe o acrônimo SPEAKING para simbolizar os parâmetros descritivos significativos em um evento lingüístico. Assim:

- S (*settings*): espaço físico (tempo e lugar) e espaço psicológico;
- P (*participants*): os participantes do evento lingüístico;
- E (*ends*): objetivos dos participantes do evento lingüístico;
- A (*acts*): atos da linguagem;
- K (*key*): chave segundo a qual o evento lingüístico é interpretado;
- I (*instruments*): meios que os falantes usam na comunicação;
- N (*norms*): normas que regulamentam o desenrolar de um determinado evento lingüístico e o comportamento dos seus participantes;
- G (*genre*) gênero, tipo de atividade da linguagem.

O objetivo deste modelo é fornecer uma grade que permita fazer reflexões desenvolvidas pela pragmática sobre a importância do contexto e sobre os diversos componentes da situação comunicativa na interpretação dos eventos lingüísticos, permitindo entender o contexto não como elemento “acrescentado” ao discurso, mas como um todo integrado dos quais os atos verbais são um dos componentes. Este modelo possui também uma utilidade comparativa, porque permite a descrição de eventos lingüísticos de culturas diferentes através de uma grade comum de partida.

De acordo com Adorno (2005:124),

A validade intercultural destas regras foi sondada de forma desigual: se a noção de cortesia foi “testada” em culturas diversas – e também oferece a outra face a diversos outros novos modos de pensar - , as máximas conversacionais foram apresentadas por Grice como regras racionais e como tais presumivelmente universais. A taxionomia dos atos de fala proposta por Austin não tinha uma pretensão programática de universalidade, mas de fato não tematizava a própria possível limitação se aplicada em uma perspectiva transcultural..

Estudos interculturais como este são importantes porque dão a oportunidade de rever os modelos propostos pelos teóricos da pragmática a fim de perceber o comportamento lingüístico de culturas diferentes. Amplia-se o escopo de análise da língua para a cultura, incorporando os demais elementos que compõem o universo cultural dos falantes.

As conseqüências das falhas pragmáticas que podem ocorrer na produção dos aprendizes serão tratadas no próximo capítulo, no qual serão abordadas de maneira mais específica as inadequações sociopragmáticas e, de modo particular, as pragmalingüísticas.

Capítulo 2

PROBLEMA DA PESQUISA:

INADEQUAÇÕES PRAGMALINGÜÍSTICAS NA APRENDIZAGEM DE LE

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos teóricos que fundamentam a análise da ocorrência, percepção e tratamento das inadequações pragmalingüísticas existentes nas produções dos aprendizes de LE. Enquanto o capítulo anterior delineou mais o escopo e contornos da área de pesquisa, a pragmática e aquisição de aspectos pragmáticos na aprendizagem de LE, este se detém no problema de pesquisa e em sua descrição na literatura. Neste sentido, uma primeira pergunta a responder é a relativa ao próprio termo *inadequação* proposto em lugar de “erro”, originariamente empregado por Thomas (1983).

2.1 “Erro” ou “inadequação”?

No final da década de 60, surgiu o movimento denominado Análise de Erros, que foi responsável por uma mudança na forma de considerar e tratar os erros. Corder (1967) sustentava assim, que cometer erros fazia parte do desenvolvimento normal da língua, sendo por isso um modo de o aprendiz testar as hipóteses formuladas por ele na aprendizagem da língua.

Na verdade, existem diversas conceituações da noção de “erro”. A mais difundida é a de Corder (1967:162), segundo o qual “*erro é um desvio na língua do aprendiz que resulta de uma lacuna de conhecimento da regra correta*”. De forma semelhante, Dardano define erro como “*um desvio em relação à norma codificada pela comunidade lingüística*” (Dardano, 1995:668). Ao pressupor um desvio da norma, convém, no entanto, precisar melhor a noção de *norma* na língua italiana. De fato, a língua italiana atual não é um código único, com regras e limites bem precisos. Os falantes usam diversas variedades regionais e dialetais que acabam se entrecruzando umas com as outras. Por isso, é comum observar que nem mesmo os falantes nativos estejam de acordo sobre o que realmente possa ser considerado um erro no sentido de um desvio da norma.

Como os professores se posicionam, então frente aos erros cometidos por seus alunos?
Cattana & Nesci (2000:27-28) propõem quatro modos diferentes de considerar os erros:

1) uma manifestação pouco feliz, mas inevitável do fato que o homem não é perfeito (devido à falta de atenção, escassa motivação e capacidades inadequadas);

2) o resultado da interferência da LM no processo de aprendizagem;

3) índice de inadequação da metodologia didática (devido à falta de realização de exercícios por parte do aluno, à escolha do material didático ou ao método de ensino);

4) uma prova de como o estudante encara a tarefa de aprender, de como organiza os dados da língua de chegada.

Ainda segundo estas mesmas autoras, quando aprendemos uma LE muitas vezes produzimos enunciados mal-construídos que não respeitam as regras comumente aceitas pelos falantes nativos. É claro que os falantes nativos percebem os desvios da língua-padrão na fala do aprendiz ou falante não-nativo, porém não é socialmente esperado que eles corrijam um falante não-nativo (ao menos que sejam convidados a fazê-lo). Assim, é tarefa do professor entender e estabelecer quando e como corrigir para ajudar o aprendiz a adquirir mais rapidamente as formas corretas da língua que está aprendendo.

O erro está presente na fala de todos e não somente na do aprendiz ou do falante não-nativo. É comum cometer-se um erro ao falar a própria LM, o que não quer dizer que sempre que se comete um erro e se percebe sua ocorrência, ele será devidamente corrigido. O falante nativo tem consciência de que em algumas situações pode “errar”, porque seu interlocutor pode estar desatento e não perceber, ou tal erro não interfere na comunicação ou ainda porque se tem urgência de comunicar algo. Em seus eventos comunicativos, portanto, falantes nativos e falantes não-nativos cometem erros diferentes. O falante nativo possui um grau de competência comunicativa bastante elevado; os erros podem ocorrer por causa de falta de atenção, produção de frases pouco claras ou ainda pela mistura de estruturas em um mesmo enunciado. Às vezes, o falante está cansado ou desatento e acaba cometendo erros fonéticos, gramaticais ou lexicais que são perceptíveis apenas a falantes nativos.

Por sua vez, os aprendizes ou falantes não-nativos cometem erros que dão origem a enunciados inaceitáveis, porque não respeitam as regras de formação da língua que estão aprendendo. Diferentemente do falante nativo, o aprendiz muitas vezes não percebe seu erro e

nas vezes em que o reconhece nem sempre é capaz de corrigi-lo, podendo incorrer em um outro erro.

Evidentemente, cabe ao professor refletir sobre o melhor método de ensino para lidar com essas questões. Se tal método pressupõe uma exposição linear dos conteúdos, apresentando regra após regra, assim como também contextos diferentes e algumas exceções, o aprendiz teoricamente não cometeria erros ou pelo menos deveria saber reconhecê-los e corrigi-los. Da mesma forma, se o professor optar por uma exposição gradual à língua, deverá reconhecer que a aquisição de uma LE se dá através de um processo, no qual os erros ainda estão presentes, pois a interlíngua do aprendiz também ainda está em formação. E exatamente porque não tem conhecimento de determinadas estruturas lingüísticas, a produção deste aprendiz pode apresentar atos de fala inadequados. Neste ponto é comum que apareçam também erros de supergeneralização, porque os aprendizes talvez ainda não conheçam ou dominem as exceções.

Enfim, não podemos definir de modo unívoco o que seja de fato um “erro”. Porém, vale perguntar o que o professor pode fazer para aproveitar plenamente o erro como fonte de informações sobre o processo de aprendizagem do aluno. Durante muito tempo, os professores de LE se questionaram se era correto chamar de erro, as falhas e enganos cometidos por um aprendiz. Entendendo-se que a interlíngua do aprendiz é uma língua em formação, ou seja, ainda não completa em todos os seus aspectos, como podemos dizer que um aprendiz errou ao tentar enunciar uma estrutura que ainda não foi aprendida?

A analogia que se faz entre o aprendiz e a criança que está aprendendo sua LM é muito apropriada para responder tais questionamentos, pois ambos não estão conscientemente se desviando do sistema de regras da língua, mas estão elaborando uma língua diferente e que está em constante evolução (sua interlíngua). Além disso, considerando uma produção espontânea, normalmente buscava-se distinguir entre o que era um erro e o que era um engano ou falha. Chamava-se de *erro* as infrações ao código não casuais, mas sistemáticas, sinais de um conhecimento imperfeito das regras de formação da língua. O falante usava uma determinada unidade lingüística considerando-a correta naquele dado contexto e não estava em condições de se dar conta sozinho de que deveria substituí-la por outra.

O engano se dava quando, sem ter intenção, o falante usava de modo incorreto uma dada unidade lingüística. Como se tratava de algo não intencional, o falante estava em condições de corrigir-se sozinho, pois conhecia o uso exato da unidade em questão. Procurava, portanto, repetir o enunciado de forma correta utilizando-se de expressões tais

como “desculpa”, “quer dizer”, ou ainda, “não é isso”, “errei”. Os motivos pelos quais se acreditava que o aprendiz poderia se enganar eram diversos. Em geral, percebia-se que a probabilidade de cometer um engano aumentava consideravelmente quando esse estava cansado, nervoso, tenso ou quando a atenção estava voltada para uma outra coisa.

Cada professor possui, naturalmente, convicções pessoais em relação ao que considera um erro, sendo inclusive mais sensível a determinados tipos de erro, ou mesmo desconsiderando totalmente outros. Caberia a estes professores uma reflexão sobre o tratamento mais adequado dos erros em sala de aula, tendo em vista também seus conceitos de erro já interiorizados.

Transpondo essas questões para os “erros pragmalingüísticos e sociopragmáticos”, segundo a expressão cunhada por Thomas (1983), colocam-se os mesmos problemas. Conforme já assinalamos na introdução, seguimos a posição de Marques (2001:140), preferindo optar pelo termo *inadequação* em lugar de *erro*, porque o primeiro apresenta uma abrangência maior de sentido e, de certa forma, retira a carga negativa relacionada à palavra *erro* que remete a uma falha e conseqüente sentimento de culpa do aprendiz. Além de apresentar um valor semântico menos negativo do que erro, poderíamos acrescentar que o termo *inadequação* parece não carregar a mesma ambigüidade e polissemia derivada das diversas conotações que a palavra *erro* assumiu a partir de sua popularização no senso comum.

2.2 Inadequações de caráter sociopragmático e pragmalingüístico

Podemos dizer que de forma inconsciente ou intuitiva na base de nossas decisões sobre o que considerar ou não uma inadequação de uso da língua, o professor pode ter dificuldade de individualizar e aceitar se uma expressão está ou não correta. O mesmo ocorre entre dois falantes nativos, que muitas vezes igualmente divergem, ao avaliar se uma formulação está correta ou não.

Se o curso possui um caráter prevalentemente comunicativo, as inadequações pragmáticas (ou seja, aquilo que impede a transmissão da mensagem) serão, em princípio, muito mais relevantes que as gramaticais. Assim, o aprendiz ansioso por comunicar-se na LE tende a ajustar seu vocabulário e gramática anteriores (LM) à estrutura da nova língua que está aprendendo (LE). Podemos observar isto no seguinte exemplo:

(17) Ao telefone:

Falante não-nativo: *Pronto?* ‘Alô?’

Falante nativo: *C’è la signora?* ‘A dona da casa está?’

Falante não-nativo: *No, la signora non è a casa.* ‘Não, a dona da casa não está.’

A resposta do falante não-nativo está gramaticalmente correta, porém, incorre em um erro muito freqüente e comum de brasileiros que aprendem italiano: a substituição do verbo pronominal *esserci* ‘estar, existir’ pelo seu substituto simples *essere* ‘ser, estar’. Neste caso, a fala formulaica e pragmaticamente adequada, utilizada nas relações entre falantes nativos, seria:

(18) Ao telefone:

Falante não-nativo: *Pronto?* ‘Alô?’

Falante nativo: *C’è la signora?* ‘A dona da casa está?’

Falante não-nativo: *No, la signora non c’è.* ‘Não, a dona da casa não está.’

Tal relação demonstra realmente uma diferença muito sutil e passa despercebida pela maioria dos aprendizes de italiano como LE. Sua produção causa porém um desconforto ao ouvinte falante nativo.

Uma das causas de insucesso nos enunciados dos aprendizes pode ser associada ao insumo disponível na sala de aula. Muitas vezes os aprendizes têm contato apenas com o insumo que o professor é capaz de apresentar e que pode conter falhas pragmáticas, pois ele, assim como os aprendizes, acaba por utilizar seus próprios parâmetros lingüísticos e sociais em situações comunicativas da LE.

No entanto, quando podemos caracterizar uma produção como pragmaticamente “errada”, ou melhor, inadequada? Thomas (1983) sugere que, se um enunciado pode ser considerado gramaticalmente errado, visto que se pode julgar a gramaticalidade de uma oração a partir de regras prescritivas, de outro lado, a força de um enunciado não pode estar errada. Pode acontecer que este não atingiu o objetivo que seu falante tinha em mente quando o proferiu. Assim sendo, o interlocutor pode perceber a força do enunciado como mais forte ou mais fraca do que o falante pretendia. Por exemplo, um pedido pode ser percebido como uma ordem ou uma consulta. A percepção por parte do ouvinte afeta a realização ou não da

solicitação feita pelo falante da mesma forma que o falante espera que o ouvinte seja capaz de inferir a força do enunciado dentro do sistema de regras e conhecimentos, que no caso de uma LE pode não ser compartilhado pelos dois.

Neste ponto, inserem-se os chamados erros pragmáticos, que conforme vimos, foram subdivididos por Thomas (1983) em dois tipos: erros sociopragmáticos e erros pragmlingüísticos. Neste estudo, pelas razões já expostas, vamos preferir o termo *inadequação* ao de *erro*. As inadequações sociopragmáticas ocorrem quando o aprendiz produz um enunciado *socialmente* inadequado, ou seja, quando este falha ao proferir o ato ilocucionário demandado por aquela situação ou produz um ato de fala inadequado à mesma situação, por exemplo, um falante dirigir-se a um professor universitário italiano pelo primeiro nome, e não pelo sobrenome.

O segundo tipo, a inadequação pragmlingüística, caracteriza-se quando o aprendiz não se expressa de maneira lingüisticamente apropriada, isto é, tenta produzir um ato de fala adequado, mas utiliza os meios lingüísticos não adequados, desviando desse modo do que seria o uso do código lingüístico da LE. Um exemplo, para este tipo de inadequação, foi presenciado pela autora em sua estada na Itália no ano de 1995. Em um restaurante comunitário, um rapaz brasileiro, para indicar que a porção de massa servida em seu prato já era suficiente e que não queria mais, dizia ao funcionário: *di più, di più* ‘mais, mais’ pensando estar dizendo que já era demais, pois utilizou a preposição *di* ‘de’ e o advérbio *più* ‘mais’ para formar a palavra *demais* (que em italiano é *troppo*). Conseqüentemente, cada vez era colocada mais massa em seu prato. Um falante nativo provavelmente usaria uma destas expressões: *basta* ‘chega, é suficiente’, também disponível em português, porém com sentido e conotação diferentes, *va bene così* ‘está bem assim’, ou *è già troppo* ‘já é demais’.

O estudo de Wolfson (1989) apresenta um bom exemplo de inadequação sociopragmática com relação ao ato de elogiar, mais precisamente sobre como os aprendizes de LE respondem a elogios. A autora argumenta que os elogios são utilizados por falantes nativos de inglês americano como um recurso para estabelecer e manter a solidariedade. Por isso, é mais normal que elogiem conhecidos e colegas de trabalho do que as pessoas com as quais mantém maior intimidade. Wolfson aponta que muitas seqüências de negociação envolvendo falantes nativos são longas e elaboradas se comparadas às dos falantes não-nativos, porque os aprendizes muitas vezes falham ao responder a um elogio, pois preferem não dar uma resposta. O exemplo a seguir, retirado do estudo, ilustra bem essa relação:

(19) *FN: Você tem um sotaque adorável.*

FNN: ... (não diz nada)

Ainda de acordo com Wolfson (*op.cit*), ao falharem nas normas de elogiar adequadas ao contexto, os aprendizes se privam de oportunidades de estabelecer uma maior relação com os falantes nativos e, conseqüentemente, também do insumo que necessitam para desenvolver suas competências lingüística e sociolingüística. No entanto, nem todos os aprendizes testados por Wolfson incorreram em uma inadequação sociopragmática. Alguns apresentaram inadequações pragmalingüísticas, ou seja, responderam ao elogio do falante nativo, mas de modo lingüisticamente inadequado. Os falantes nativos em questão esperam uma resposta como o tradicional *thank you* ‘obrigado’, ou um breve comentário que tende à desvalorização do objeto elogiado, como no exemplo (20):

(20) *FN: Gostei do seu casaco.*

FN: Eu também gosto. Custou caro mas valeu a pena.

Os aprendizes, por outro lado, ficam muitas vezes em silêncio, ou respondem com uma estratégia formulaica da LM, usando, por exemplo, uma expressão como *às ordens*, que soa estranha na LE. A falta ou a inadequação da resposta acabam por bloquear a comunicação e fazem com que os aprendizes mais uma vez se privem da oportunidade de interação.

Sabe-se que erros gramaticais podem ser irritantes e dificultar a comunicação entre um aprendiz (ou falante não-nativo) e um falante nativo, porém como estes erros são baseados em regras prescritivas, o falante logo percebe que ocorreu um erro. Desta forma, se o falante nativo tem conhecimento de que o outro é um falante não-nativo e, portanto, não é totalmente competente com relação à gramática da LE, normalmente o falante nativo não irá considerá-lo como tal. De modo geral, a falha pragmática raramente é vista como um desconhecimento da LE, mas como uma transgressão às regras sociais estabelecidas naquela cultura. Um erro pragmático pode reforçar estereótipos e prejudicar a aceitação e integração do falante não-nativo à nova comunidade lingüística.

Se um falante não-nativo falar a LE fluentemente, provavelmente o falante nativo atribuirá sua falha, por exemplo, à falta de polidez ou de solidariedade, à rispidez ou má-vontade do interlocutor e não a alguma deficiência lingüística. O erro gramatical denuncia que

um falante é um usuário da língua menos proficiente, porém a falha pragmática reflete muitas vezes prejudicialmente sobre ele.

Percebe-se, portanto, que a capacidade de se comunicar com sucesso não se limita ao conhecimento de regras do código lingüístico. É necessário saber utilizar as variedades de língua apropriadas às situações em que acontecem as trocas comunicativas. A integração entre falantes se realiza através do uso do código lingüístico, mas com a contribuição fundamental do contexto em que a comunicação ocorre. Assim, para descrever um ato comunicativo não devemos levar em consideração somente o código verbal (fonologia, morfologia, sintaxe e léxico), mas prestar atenção ao modo em que funciona a interação e aos objetivos da comunicação. É necessário alargar o próprio campo de observação da frase isolada, ou de um conjunto de frases, ao enunciado visto no todo, no texto.

Os estudos citados anteriormente apresentam exemplos de inadequações tanto sociopragmáticas, quanto pragmalingüísticas. Contudo, neste estudo, como já se frisou na introdução, optou-se por analisar apenas as inadequações de caráter pragmalingüístico, que são aquelas que mais freqüentemente aparecem nas produções dos aprendizes brasileiros de italiano.

2.3 Transferência lingüística

A transferência lingüística, neste estudo, está relacionada à incorporação de estruturas e empregos lingüísticos de ordem pragmática da LM no sistema da LE que o aprendiz está tentando construir.

Segundo Ellis (1994), os primeiros estudos realizados no campo da transferência assumiam uma posição comportamental da aprendizagem e tratavam a transferência como sendo a utilização de hábitos e paradigmas da LM na LE. Portanto, nos casos em que a LE divergisse da LM, isso poderia resultar em uma transferência negativa, também chamada de *interferência*. Por outro lado, naqueles padrões em que a LM e a LE convergissem, poderia ocorrer a transferência positiva. Vendo, enfim, a transferência por este ângulo, a LM poderia tanto facilitar quanto dificultar a aquisição da LE.

Tomando-se, por exemplo, o caso de aprendizes brasileiros de italiano, uma formulação como *Io piaccio studiare italiano*. ‘Eu agrado estudar italiano’ seria perfeitamente de se esperar devido à grande semelhança entre as línguas. Assim, mesmo essa semelhança constitui um motivo de interferências (transferência negativa). É o que mostra este exemplo,

em que o aprendiz transfere a estrutura do português para o italiano usando *io piaccio* em vez do adequado *mi piace*.

Ainda na década de 60, do século passado, os estudos no campo da transferência lingüística serviram de base para a criação de hipóteses tanto da análise contrastiva, quanto da análise de erros. Estas teorias utilizavam os “erros” e “contrastos”, por exemplo, para prever onde, quando e como poderia surgir uma interferência. Deste modo, estariam assegurados subsídios para o professor fundamentar melhor sua didática de ensino de LE, definindo melhor os conteúdos que mereceriam um tratamento mais específico, com material didático mais apropriado.

Em estudos mais recentes, a importância da transferência vem sendo re-reconhecida e reavaliada. Pesquisadores como Odlin (1989:4) sugerem que “*apesar dos argumentos contrários (...) há um grande e crescente corpo de pesquisa que indica que a transferência é sem dúvida um fator muito importante na aquisição de segunda língua*”. Tal afirmação reflete um consenso que cresceu e se difundiu a partir da década de 80.

Odlin (1989:27) define a transferência como sendo “*a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e uma outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida*”. Portanto, podem-se encontrar evidências de transferência em todos os aspectos da linguagem (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática). Contudo, nem sempre esta transferência se apresenta como um erro ou inadequação lingüística. Em um recente artigo, Villalba (2002a) chama a atenção de como se passou a tratar mais recentemente os “erros” decorrentes de uma transferência negativa. Segundo a autora,

Dentro do novo enfoque, os erros perderam conotação negativa e passaram a ser vistos como casos de ‘overgeneralization’ (tendência a generalizar as regras lingüísticas aplicando-as inadequadamente), ‘avoidance’ (forma de evitar as estruturas ainda não dominadas, gerando, por exemplo, construções sintaticamente simples) ou como ‘estratégias’ (mecanismo para testar hipóteses e reajustá-las até atingir o domínio da forma correta)’. (Villalba, 2002a:130)

Disto conclui-se exatamente o que a autora propõe: passa-se a examinar e dar maior valor ao processo do que ao produto final.

Alguns estudos pragmáticos (Blum-Kulka, 1983; House & Kasper 1987) sugerem que os aprendizes não transferem aspectos pragmáticos da LM para a LE se eles percebem que

estes são específicos dela. Outros estudos, como o de Olshtain (1983), demonstram que a transferência da LM para a LE ocorre quando os aprendizes percebem os aspectos pragmáticos da LM como universais, ou seja, não percebem as diferenças entre as estruturas da LM e da LE. Vale lembrar que é nestes casos que encontramos a maioria das inadequações coletadas para este estudo.

Neste ponto, coloca-se uma questão fundamental: se a transferência acontece porque os aprendizes iniciais se valem das regras da LM, por que casos de transferência aparecem também na produção dos aprendizes dos níveis mais avançados? Villalba (2002a), que estudou aprendizes universitários brasileiros estudando espanhol como LE, apresenta uma proposta que nos parece aplicável também aos aprendizes de italiano como LE. A autora sugere que o problema da transferência de regras pragmáticas persiste devido à dificuldade de incorporar determinados elementos lingüísticos, que parecem ser simples de serem assimilados, dada a similaridade com a LM. Isso explica por que a semelhança interlingüística é um elemento que comumente favorece a transferência, constituindo-se, aliás, em um dos principais motivos de transferência quando se fala de aprendizes de níveis iniciais. Mas, retomando a pergunta anterior, como explicar os “erros de transferência” cometidos por aprendizes avançados? Ainda Villalba (2002a) sugere que se deve buscar a resposta fora da área gramatical e tentar encontrá-la nas teorias que tratam do processo de aquisição de LE, que falam da transferência como estratégia de aproximação e adequação à LE.

Conforme citado anteriormente, muitas vezes a transferência pode acontecer pela “supergeneralização”, “evitação” ou “facilitação”, dependendo das estruturas utilizadas. Estudos como os de Zobl (1980), Kellerman (1983) e Wode (1976) sugerem que a transferência seria um dos muitos processos envolvidos na aquisição de uma LE. Tais autores também procuram identificar em quais condições a transferência pode acontecer. Ainda dentro destes mesmos estudos, buscam indicar se a percepção que os aprendizes possuem da distância entre sua LM e a LE que estão aprendendo pode afetar a presença ou a ausência de processos de transferência de uma estrutura de uma língua para outra. Estes estudos também demonstraram que a transferência pode ser um fenômeno de desenvolvimento, que pode ocorrer quando os aprendizes atingem um estágio avançado na aquisição da LE e passa a perceber as semelhanças entre algumas estruturas entre a LE e sua LM.

Na presente pesquisa, é estudada a transferência de ordem pragmática. Existe uma grande evidência de que os aprendizes realmente transferem as regras de fala de sua LM para a LE. Esta transferência se torna mais evidente quando os aprendizes produzem eventos

comunicativos na LE utilizando os padrões culturais e sociais de sua LM. E é nestes eventos que, normalmente, aparecem as inadequações sociopragmáticas e pragmlingüísticas, que já foram vistas na seção anterior.

Tentar encontrar uma definição apropriada e definitiva para o termo “transferência pragmática” acaba sendo, por outro lado, problemático, pois, tem-se que envolver duas concepções distintas. Primeiro, é preciso conceitualizar o que é transferência e depois adequar este conceito à idéia de pragmática. De acordo com diversos autores, tais como Wolfson (1989), Odlin (1989), Kasper (1992) e outros, podemos rotulá-la de várias formas. A transferência pragmática pode ser chamada de “transferência sociolinguística”, “transferência da competência sócio-cultural da LM”, “influência interlingüística”, “transferência dos padrões conversacionais” e, ainda, “transferência discursiva”. Todos estes rótulos refletem a quantidade e a variedade de idéias que podem estar envolvidas no termo *transferência pragmática*.

Portanto, para produzir atos comunicativos ditos “felizes”, é necessário saber usar a variedade lingüística adequada à circunstância, ao interlocutor e à intenção comunicativa. O ensino de uma LE tem o objetivo de fazer com que o aprendiz esteja em condições de comportar-se lingüisticamente de tal forma que seja parte ativa de uma comunidade lingüística diferente da sua. Se utilizar uma linguagem não apropriada, provavelmente não conseguirá atingir seus objetivos comunicativos com os membros da comunidade, ou poderia ser mal-entendido, ou ainda poderia ofender alguém ou produzir algo que o ridicularize.

Enfim, Bou Franch (1998) sugere que a transferência pragmática poderia ser entendida de uma forma mais ampla, levando em consideração as diferentes formas pelas quais uma língua pode influenciar na outra e também que os pesquisadores (ou no caso do ensino de LE, professores) precisam estar atentos para reconhecer as condições sob as quais a transferência acontece. É importante observar, como expressa Takahashi (1996: 212) que muitas vezes é difícil “*discernir se o que é observado no desempenho do aprendiz pode ser atribuído à LM, à supergeneralização da interlíngua ou ainda a efeitos da instrução formal*”.

Bou Franch (*op.cit.*) lança também uma pergunta: “Como professores de LE, o que podemos fazer para ensinar o conhecimento pragmático e inibir a transferência”? É a própria autora que traz a resposta a seu questionamento seguindo a proposta de Schmidt (1993) que sugere que a condição necessária para a aprendizagem pragmática se desenvolver é a atenção consciente de que as informações pragmlingüísticas e sociopragmáticas necessitam ser adquiridas. Disto pode-se concluir que a transferência negativa tende a ser inibida a partir do

momento em que os aprendizes demonstram estar conscientes das semelhanças e diferenças existentes entre sua LM e a LE que está aprendendo.

De forma muito incisiva, Bou Franch (1998) passa para os professores a responsabilidade de formar a consciência pragmática dos aprendizes e despertar nos mesmos a percepção das formulações pragmlingüística e sociopragmaticamente adequadas. Ela diz que como professores, deveríamos fornecer ao aprendiz as ferramentas necessárias para tomar decisões pragmlingüísticas e sociopragmáticas adequadas na língua-alvo, salientando que uma forma dos professores ajudarem seus alunos a se tornarem pragmaticamente conscientes e aumentar seu conhecimento pragmático é dando-lhes todos os tipos de conhecimento pragmático que pode ser encontrado nos vários estudos da área. Desta forma estaria confirmada a posição de Kasper & Schmidt (1996:160) de que “*o conhecimento pragmático é possível de ser ensinado*”.

A partir desta revisão teórica, foram elaborados os instrumentos de coleta dos dados e escolhida a metodologia do trabalho, que serão descritos no capítulo a seguir.

Capítulo 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo será dedicado à apresentação da metodologia de pesquisa utilizada, levando em consideração o comportamento de universitários brasileiros aprendizes de italiano como LE, em sala de aula. Partindo de uma análise qualitativa dos dados coletados, buscou-se levantar dados que possam contribuir para uma melhor compreensão a) de onde estão as dificuldades na aquisição de italiano como LE, tomando por foco a aquisição de aspectos pragmáticos e b) se são as eventuais falhas no insumo que ocasionam as inadequações pragmlingüísticas encontradas nas produções dos aprendizes dos diferentes níveis de língua.

A escolha por uma pesquisa qualitativa-interpretativa orienta-se pela linha de trabalho adotada por Villalba (2002b) e Longaray (2005). Conforme Villalba (2002), mesmo se existe uma dicotomia entre pesquisa quantitativa, que, como ressalta Scaramucci (1997), parte de um experimento elaborado para testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas, e pesquisa qualitativa, onde o pesquisador não se propõe a testar hipóteses, mas apenas a observar o que está presente através de seu foco, é possível e legítimo incluir na pesquisa qualitativa dados estatísticos que complementam a observação feita em determinadas situações, dando um maior suporte ao fenômeno que o pesquisador observou.

Bancich (2004) citando Foley (1997) destaca que a importância da pesquisa qualitativa se deve ao fato de o significado dos atos de fala estar basicamente na intenção que o falante como indivíduo tem. É o falante quem apresenta condições de fornecer o significado que ele mesmo quis dar às suas práticas.

De acordo com Longaray (2005), muitos são os motivos para a realização de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a mesma responde a questões específicas que dentro do seu contexto pré-determinado não podem ser quantificadas. Segundo a autora, o pesquisador faz parte do processo dentro da pesquisa qualitativa. Torna-se um sujeito observador que interpreta o que foi coletado e atribui significado a estes dados.

Denzin e Lincoln (2003) sugerem que aquilo que habitualmente chamamos de pesquisa qualitativa corresponde a uma atividade situada em um determinado contexto histórico e que, assim sendo, também determina a posição do observador-pesquisador no mundo. Essa forma de pesquisa pode ser composta por diversas práticas que conferem visibilidade ao mundo transformando-o em uma série de representações dentre as quais se pode incluir anotações de campo e entrevistas. Normalmente, os pesquisadores se valem deste tipo de pesquisa, pois ela oferece a oportunidade de os dados serem coletados de forma mais natural, numa tentativa de interpretação dos fenômenos que investigam do ponto de vista dos participantes.

Considerando os objetivos explicitados na Introdução, busca-se através dos instrumentos metodológicos identificar e descrever os fatores que desencadeiam as inadequações de origem pragmática na produção escrita dos aprendizes brasileiros de italiano. Primeiramente, serão discutidos os procedimentos mais comuns utilizados na coleta de dados nos estudos pragmáticos. Segue-se uma apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por fim, são apresentados os instrumentos de coleta dos dados utilizados no presente estudo (questionário informativo; testes de proficiência; produção de DCT's e entrevistas protocolares).

3.1 Procedimentos de coleta de dados nos estudos pragmáticos

De modo geral os estudos referentes às inadequações sociopragmáticas e pragmalinguísticas podem envolver três conjuntos de dados: (1) amostras de atos ilocucionários realizados na língua-alvo por aprendizes de LE, (2) amostras realizadas por falantes nativos da língua-alvo e (3) amostras do mesmo ato realizadas pelos aprendizes na sua LM. Com isso, procura-se prever ou medir a diferença entre o desempenho dos falantes nativos e dos falantes não-nativos, assim como também as diferenças de desempenho linguístico que podem ser atribuídas à transferência da LM.

Para o estudo da produção dos atos ilocucionários do aprendiz, costuma-se utilizar três instrumentos: 1) *tarefas de completar o discurso* (*Discourse Completion Task*, designados com a sigla DCT), 2) *papel desempenhado* e 3) *ocasiões de fala natural*. Cada um desses instrumentos atende a propósitos distintos, e segue características próprias, conforme a sistemática que orienta a sua aplicação. Entretanto, dentro deste panorama, aqueles que mais

adequadamente se adaptam ao escopo deste estudo são os DCT's que serão melhor explicitados a seguir.

Os DCT's, de larga aplicação nos estudos pragmáticos, oferecem ao aprendiz a descrição de uma determinada situação, em nosso caso interpessoal, com a finalidade de eliciar um dado ato de fala e pedem ao aprendiz que escreva o que diria naquela situação, ou seja, que complete adequadamente o diálogo na situação proposta. Os testes tipo DCT são utilizados especialmente para verificar a competência pragmática dos aprendizes de LE. Pode-se argumentar que esses testes facilitam verbalizações artificiais. Porém, a coleta de dados de forma espontânea, em ambientes formais de aprendizagem de LE, também se depara com a barreira da artificialidade imposta pela situação de sala de aula, onde, na maioria das vezes, tanto o professor, quanto os alunos têm uma mesma LM, tornando bastante irreal a comunicação na LE.

No Projeto CCSARP (*Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* 'padrões de realização de atos de fala transculturais' – Blum-Kulka, House e Kasper, 1989), uma série de estudos envolvendo sujeitos falantes de línguas distintas (por exemplo, inglesa, espanhola, alemã) utilizaram um questionário contendo oito casos de pedidos e oito de desculpas. Cada contexto era brevemente descrito e seguido por um breve diálogo, com lacunas que os aprendizes deveriam completar escrevendo o pedido ou a desculpa que eles diriam, como por exemplo:

“Uma aluna pegou emprestado um livro de sua professora e prometeu devolvê-lo hoje. Quando se encontra com a professora, percebe que esqueceu de trazê-lo”.

Professora: Miriam, eu espero que tu tenhas trazido o livro que te emprestei.

Miriam:

Professora: Tudo bem, mas por favor traga-o na próxima semana.

(Blum-Kulka, House e Kasper, 1989:14)

DCT's, como o mostrado pelo exemplo, são amplamente utilizados e, apesar de algumas desvantagens, possuem pontos positivos que sustentam o seu uso. As vantagens da coleta de dados pela aplicação de DCT's baseiam-se sobretudo na rapidez e praticidade com que se reúne um volume grande de informações. Além disso, o DCT assegura a comparabilidade dos dados em relação à força ilocucionária do ato elicitado. No entanto, uma série de estudos compararam dados obtidos pelos DCT's com dados obtidos através de outros

instrumentos, e foram registradas algumas diferenças na ordem de palavras, uso de fórmulas e comprimento das respostas dos aprendizes. Estas diferenças evocam questões acerca da extensão de como os dados elicitados podem servir de evidência da competência pragmática dos aprendizes. Segundo Bonikowska (1988), em ocasiões de contexto natural, os falantes sempre possuem a opção de “fazer parte da ação”, enquanto os DCT’s obrigam os aprendizes a uma produção lingüística, mesmo quando eles poderiam normalmente ficar quietos. Wolfson (1989) também argumentou fortemente que as intuições dos aprendizes acerca daquilo que fariam em uma determinada situação não são confiáveis, como também o conhecimento sociolingüístico que eles utilizam ao produzir atos ilocucionários que se encontram abaixo dos limites de conscientização. Por outro lado, é difícil obter a comparabilidade necessária na coleta de dados, através de observação etnográfica. Há também o perigo de os dados não serem representativos da população observada.

A produção de DCT’s tem sido usada em muitos estudos transculturais e da pragmática da interlíngua, por exemplo Kasper e Dahl (1991). Tal utilização se explica pelo fato de o pesquisador poder controlar variáveis referentes ao contexto, como o *status* e a proximidade entre o falante e o papel do ouvinte, que se espera o sujeito assuma, ao responder o questionário. Torna-se possível, assim, investigar o efeito de tais variáveis, como demonstram os estudos de Blum-Kulka e House (1989) e Takahashi e Beebe (1987). Finalmente, outra vantagem dos DCT’s é que eles podem ser aplicados a um grande número de participantes de uma só vez, facilitando a comparação quantitativa das respostas dadas pelos falantes nativos e não-nativos de diferentes culturas. Por outro lado, há quem conteste a validade da produção desses questionários argumentando que a resposta é produzida em um teste direcionado, e não em uma situação real de fala, e, também, porque a produção do aprendiz é elicitada indiretamente, através de respostas escritas.

3.2 Instrumentos de coleta dos dados

Segue uma descrição dos instrumentos de coleta dos dados utilizados na pesquisa, quais sejam:

- a) questionário sobre o perfil dos aprendizes/sujeitos da pesquisa;
- b) testes de proficiência;
- c) produção dos DCT’s e
- d) entrevistas protocolares.

3.2.1 Questionário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa

A fim de obter mais dados sobre os pré-conhecimentos de italiano e os motivos da escolha desta língua pelos aprendizes, foi realizado um levantamento prévio para traçar um perfil mais preciso dos sujeitos da pesquisa (v. 3.2). Este questionário (anexo 1) adaptado de um questionário similar para a língua alemã, serviu de subsídio para uma resposta sobretudo ao objetivo 2, exposto na Introdução, pelo qual se busca analisar a percepção que os aprendizes têm das inadequações pragmalinguísticas na aprendizagem, bem como as consequências sociais ocasionadas pelas mesmas.

Segundo os dados obtidos através deste questionário, de onze aprendizes que realizaram todas as etapas da pesquisa, apenas um não era aluno regular dos cursos de italiano da UFRGS, ou seja, cursava italiano como curso 2. Sua ênfase em Letras era a língua inglesa.

Na pergunta sobre o conhecimento prévio de língua italiana, quatro aprendizes responderam possuir algum conhecimento de italiano ao ingressarem na Universidade. Estes aprendizes frequentaram entre dois e seis semestres de italiano em um curso livre, e um deles respondeu que era falante do dialeto vênето como LM, portanto bilíngüe precoce em português e vênето brasileiro.

À pergunta sobre quais habilidades os aprendizes já possuíam ao entrar na Universidade, as habilidades mais citadas foram as receptivas, isto é, a compreensão oral e a leitura, o que certamente se vincula mais à semelhança entre as duas línguas, português e italiano, do que a uma aprendizagem formal.

No que diz respeito ao contato que os aprendizes tiveram com a língua italiana extra-classe, do conjunto total dos aprendizes apenas um afirmou não possuir um dicionário de italiano em casa e cinco possuíam também pelo menos uma gramática. Além disso, três aprendizes relataram terem conhecidos na Itália e comunicarem-se com eles regularmente. Atribuiu-se esse contato com falantes nativos principalmente ao uso da Internet (troca de e-mails, salas de bate-papo, programas de voz) e ao contato direto com ítalo-falantes (conhecidos, colegas de curso-livre, grupos de conversação). A totalidade dos aprendizes citou ainda que seu contato com a LE se dá essencialmente através de músicas e filmes italianos.

Por fim, buscou-se investigar ainda quais as motivações que levaram tais aprendizes a escolherem estudar a língua italiana na Universidade. Foram apresentadas aos alunos as seguintes hipóteses: 1) identificação com a cultura, identidade própria; 2) gosto pela língua; 3)

aprimoramento do italiano; 4) oportunidades de trabalho (mercado das línguas); 5) intenção de ser professor de italiano; 6) intenção de ser tradutor; 7) origem (dos pais e dos avós); 8) atratividade/exotismo da língua e cultura (é diferente); 9) intenção de estudar na Itália, etc.; 10) oferta de bolsas de estudo; 11) namorado(a)/marido, esposa, parente fala italiano; 12) acesso a uma bibliografia restrita; 13) outro motivo. Os aprendizes puderam escolher mais de uma das alternativas acima para basearem sua escolha pela língua italiana.

Dentre as motivações propostas, as que tiveram maior incidência de escolha pelos aprendizes foram, justamente, o gosto pela língua (2), a origem familiar (7), a identificação com a cultura (1) e o desejo de estudar na Itália (9). Cabe ressaltar que muitos destes aprendizes disseram possuir a dupla cidadania e não conceberem nem aceitarem a idéia de serem “italianos” e não saberem falar o respectivo idioma.

3.2.2 Testes de proficiência

Para classificar os sujeitos quanto ao nível de proficiência na língua italiana, foram realizados dois testes (anexo 2). O primeiro teste composto por 27 questões de múltipla escolha já havia sido usado e, portanto, validado por Schroeder (2004), para um contexto semelhante envolvendo também aprendizes universitários brasileiros de italiano como LE. O teste apresenta questões de aspectos gramaticais do italiano, tais como uso de artigos, pronomes e preposições, formação do plural e flexão verbal.

O segundo teste consistiu de uma produção escrita livre (sem número pré-determinado de palavras) sobre uma viagem real ou fictícia à Itália, na qual os aprendizes deveriam descrever da maneira mais completa possível tudo o que fizeram e vivenciaram. Este foi aplicado com a colaboração do professor efetivo responsável pelas disciplinas de língua italiana. Pretendia-se, com isso, neutralizar os efeitos que a presença da pesquisadora, portanto, de alguém em princípio estranho ao contexto da turma, poderia trazer aos resultados.

Estes testes, enfim, serviram para avaliar as habilidades de compreensão e produção escrita dos aprendizes e, desta maneira, traçar um perfil da proficiência lingüística em italiano dos sujeitos da pesquisa. O detalhamento dos resultados e suas implicações para os objetivos deste estudo serão melhor explicitados no capítulo 4 referente à análise e apresentação dos resultados da pesquisa.

3.2.3 Aplicação e produção dos DCT's

O instrumento utilizado na presente pesquisa em forma de DCT, cujas vantagens justificamos anteriormente (v.3.1), constituiu-se de três situações dialógicas em que um falante 1 (F1) deveria dialogar com seu interlocutor falante nativo de italiano (F2). Cada situação foi elaborada levando em consideração as unidades do livro didático em que eram apresentadas. Os livros utilizados pelos aprendizes são *Uno* (nos níveis I a IV) e *Due* (nos níveis V a VIII) do Gruppo META. A proposta deste material didático é ser um curso comunicativo de italiano para estrangeiros e não é diretamente voltado a brasileiros ou falantes nativos de português. Nos mesmos, são privilegiadas situações de uso da LE, como as dos DCT's, portanto, “apresentar-se”, “oferecer um café” e “falar ao telefone” são habilidades que já foram estudadas por todos os aprendizes, mesmo aqueles do nível 2.

Ao definir e elaborar os DCT's, buscou-se ter em mente quais problemas poderiam aparecer na produção dos aprendizes, tendo como base aquilo que procurei salientar nos objetivos do estudo. Ou seja, identificar e descrever as inadequações pragmlingüísticas no processo de aquisição de italiano como LE por universitários brasileiros, considerando um cenário e atos de fala específicos e, posteriormente, analisar a percepção que os aprendizes têm dessas inadequações na aprendizagem do italiano, bem como as conseqüências sociais ocasionadas pelas mesmas. A experiência particular no ensino de italiano como LE levou à hipótese que as situações escolhidas para esses DCT's (anexo 4) configuram contextos de uso do italiano como LE que oferecem uma forte tendência à produção de inadequações pragmlingüísticas pelos aprendizes brasileiros.

Desde seu primeiro uso sistemático, através do Projeto CCSARP, em 1989, os DCT's de fato têm sido usados em um grande número de estudos pragmáticos empíricos. Devido ao número limitado de estudos que focalizam os métodos de coleta de dados nas pesquisas pragmáticas empíricas, não há porém evidências definitivas que demonstrem que os DCT's sejam uma forma acurada, válida ou apropriada para a coleta de dados escritos. Uma questão com a qual nos confrontamos inicialmente foi a relativa à oposição entre oralidade e escrita ou seja se os dados elicitados oralmente são de fato mais “naturais” que os escritos. A questão permanece inconclusiva. Apesar disso, dadas as demais vantagens na aplicação dos DCT's, as quais debatemos na seção 3.1, manteve-se sua aplicação e validade, convicto de que o teor da situação estimulava produções lingüísticas muito próximas da espontaneidade oral. Além disso, a realização de entrevistas após as respostas aos DCT's, como se verá a seguir, ofereceu

condições de complementar os dados escritos de forma mais autêntica, auxiliando na interpretação das reais intenções dos falantes.

3.2.4 Entrevistas protocolares

De modo a ter uma maior base sobre a qual apoiar a análise dos dados coletados, a realização de entrevistas protocolares, como as propostas por Naiditch (1998), se torna crucial. Através de tais entrevistas é possível percorrer o “caminho mental” que o aprendiz traçou ao elaborar as respostas aos DCT’s.

A literatura da área (Fontana 2005; Mitrano Neto 2002; Burns 1999) também aponta para três tipos de entrevistas, a saber, as estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas, as quais variam conforme seu grau de direcionamento. As entrevistas estruturadas caracterizam-se pela formulação prévia das perguntas que serão respondidas; a não-estruturada prevê que o aprendiz fale livremente sobre o tema proposto; enquanto que a entrevista semi-estruturada busca unir estas duas formas anteriores.

Burns (1999) sugere que as entrevistas semi-estruturadas fornecem uma flexibilidade maior, pois apresentam um roteiro pré-estabelecido e, ao mesmo tempo, deixam a possibilidade de o pesquisador e o aprendiz entrevistado fazerem emergir temas e tópicos que não tenham sido programados. No presente trabalho, foram utilizadas, por isso, as entrevistas protocolares semi-estruturadas, a fim de garantir uma maior homogeneidade nas respostas.

Para essas entrevistas, foram elaboradas as seguintes perguntas-roteiro:

- 1) “*Você já teve problemas de mal-entendidos com algum falante nativo?*” No caso de uma resposta afirmativa, segue-se o relato de tal experiência.
- 2) “*Que tipo de erro ou inadequação você acha que é possível ser cometido?*” Esta pergunta faz com que o aluno perceba que não existem somente os erros gramaticais. Após esta pergunta, são apresentados ao aprendiz seus textos sem que as inadequações estejam ressaltadas. Em seguida, passa-se à próxima pergunta.
- 3) “*Você acha que existe algum problema neste texto?*” Ao prosseguir para a quarta pergunta, busca-se mostrar ao aprendiz alguns trechos em que aparecem inadequações.
- 4) “*O que você percebe neste trecho? Você acha que um italiano falaria esta mesma coisa, nesta mesma situação e desta mesma forma? Por que você escreveu isto assim?*” Espera-se com esta pergunta verificar o quanto o aprendiz já possui de

consciência pragmática. E, por fim, a pergunta 5 faz um resumo sobre as crenças do aprendiz em relação à aprendizagem de uma LE .

- 5) “*O que é para você “aprender uma LE”? O que envolve esta aprendizagem? (buscar salientar a perspectiva da língua em uso). Existem variantes dentro desta língua? O aprendiz tem que se adequar para falá-la?*”

3.2 Sujeitos da pesquisa

Antes de expor e descrever os instrumentos de coleta dos dados utilizados, cabe uma palavra sobre os sujeitos da pesquisa. Para a análise da ocorrência de inadequações pragmalinguísticas foi utilizado, neste estudo, um *corpus* composto por alunos de diferentes níveis de proficiência em língua italiana dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a saber, Italiano II, IV e VI, equivalentes aos três níveis em andamento no semestre vigente no período de coleta dos dados. É necessário salientar que, apesar do nivelamento e mesmo estando no mesmo nível, nem todos os aprendizes têm igual contato com a língua italiana, já que os cursos possuem diferenças nos currículos. Por exemplo, os alunos do bacharelado têm quatro semestres de tradução e versão, mas apenas dois de literatura, enquanto os de licenciatura cursam cinco de literatura, mas não têm tradução ou versão. Portanto, o contato com a língua italiana, tanto dentro quanto fora da sala de aula, é diferente para cada um dos informantes da pesquisa.

Neste contexto, obteve-se ao final um *corpus* de dados de um total de **onze aprendizes** de Italiano como LE do curso de Letras (Licenciatura e Bacharelado), da UFRGS, lembrando que o total de alunos matriculados, que efetivamente freqüentavam as aulas de italiano, nos três níveis foi de 17 alunos, sendo 7 em italiano II, 6 no IV e 4 no VI. Este número (11 aprendizes) equivale aos aprendizes que participaram de todas as etapas da coleta de dados e reflete uma realidade do ensino de italiano em ambiente universitário brasileiro. Para preservar a identidade dos aprendizes que participaram desta pesquisa, optei por mudar seus nomes, cada vez que os mesmos fossem citados, tanto na produção dos próprios aprendizes quanto nas entrevistas. A opção por aprendizes universitários deveu-se à própria área de atuação da pesquisadora e ser uma variante possível de ser controlada.

Conforme se expôs acima, participaram de todas essas etapas onze aprendizes, distribuídos entre três turmas de italiano (II, IV e VI). Para não influenciar diretamente nas

escolhas dos aprendizes, a pesquisadora optou por não aplicar pessoalmente os testes. Para tanto, contou com a colaboração dos docentes efetivos das turmas.

Os demais resultados obtidos através após a aplicação de todos os instrumentos de coleta dos dados serão apresentados no próximo capítulo, que tratará da análise dos dados.

Capítulo 4

ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, foram descritos os materiais utilizados na coleta dos dados do presente estudo. Analisamos agora como estes dados respondem aos objetivos específicos apresentados na Introdução. Fazendo um balanço preliminar dos dados levantados, pode-se dizer o seguinte: para buscar identificar e descrever o modo como ocorrem as inadequações pragmalingüísticas e o papel que assumem na aquisição de italiano por aprendizes universitários falantes de português brasileiro, utilizou-se cenários de atos de fala distintos, incluindo apresentação pessoal, conversa ao telefone, pedido de desculpas, oferecimento de algo e situação de conflito em uma determinada interação.

A realização das **entrevistas protocolares** mostrou-se de extrema importância, como resposta ao segundo objetivo, o qual prevê a análise da percepção que os aprendizes têm das inadequações pragmalingüísticas na aprendizagem de italiano como LE, bem como as conseqüências sociais que podem ser ocasionadas pelas mesmas. Cabe salientar que, mesmo se foram encontradas algumas inadequações nos **textos dissertativos livres** sobre a viagem à Itália (v. anexo 3), as mesmas não representaram um *corpus* adequado, com material suficiente para análise, portanto, os textos serão apenas anexados ao trabalho para eventuais estudos e comparações. Ao contrário, os **DCT's** resultaram em uma quantidade significativa de inadequações pragmalingüísticas diversas, pois envolveram atos de fala que buscavam retratar situações de uso real da língua.

Por fim, é preciso lembrar que os dados foram ainda submetidos à avaliação de dois professores falantes nativos de italiano. Este procedimento assegurou maior confiabilidade à análise, na medida em que ajudou a controlar a identificação do que de fato representava uma inadequação pragmalingüística ou não.

4.1 Análise prévia da proficiência em LE

Uma suposição inicial na descrição do processo que leva à ocorrência de inadequações pragmalingüísticas na interlíngua dos aprendizes é a de que este varia conforme a proficiência dos aprendizes na LE. Ou seja, aprendizes iniciantes teriam, nessa perspectiva, uma probabilidade mais elevada de produzir essas inadequações. Essa tendência ao contrário diminuiria à medida que se chegasse a níveis mais avançados, onde também aumentaria a percepção dos usos pragmáticos da LE. Daí a relevância de considerar e controlar a variável “proficiência lingüística dos aprendizes”, para os propósitos deste estudo.

A partir dos resultados obtidos através da aplicação do teste de nivelamento (cf. Schroeder, 2004:84-86, anexo 2), os aprendizes selecionados para a pesquisa foram classificados em um *continuum* de proficiência, representado, na tabela abaixo, do menos proficiente (S1) ao mais proficiente (S11). O grau de proficiência no *continuum* e sua ordenação foi, como se vê, o critério utilizado para a numeração/denominação dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – *Representação do continuum de desenvolvimento elaborado a partir dos testes de proficiência aplicados aos alunos das três turmas de italiano como LE*

	Menos proficiente ←				→ Mais proficiente							
Semestre no curso	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)				Italiano VI (ItVI)			
Sujeitos da pesquisa	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11	
Conhecimento anterior ao curso	não	não	não	não	sim	não	Não	sim	não	sim	sim	
Múltipla escolha – gramática (40 pontos)	18	21	26	25	26	31	32	32	35	35	40	
Texto Livre (40 pontos)	21	23	23	26	29	26	28	31	31	37	37	
Total de pontos	39	44	49	51	55	57	60	63	66	72	77	
Média	48	55	62	64	69	71	75	79	83	90	96	

Conforme mostra a tabela 1, o nível de proficiência nem sempre corresponde ao semestre acadêmico do aprendiz, pois, além dos fatores citados anteriormente, como o tempo

de exposição à língua no ambiente acadêmico, é preciso levar em conta também os fatores extra-classe, citados no questionário de identificação pessoal que cada sujeito respondeu, antes de completar os testes. Dentre estes fatores, citam-se a leitura de jornais e revistas, o hábito de ouvir música e assistir a programas de televisão em italiano, o acesso à Internet, o ambiente familiar e o contato com amigos falantes da LE. Todos estes fatores influenciam no contato lingüístico dos aprendizes, além de proporcionar um maior ou menor grau de interesse pela língua. Apesar de tudo isso, no entanto, chama a atenção que há mais ou menos uma equivalência, ou melhor, uma correlação relativa entre grau de proficiência e semestre/nível de estudo no curso. Tal correlação facilitou de certa maneira, a análise do processo no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, entre a ocorrência das inadequações pragmalingüísticas e sua solução através do ensino-aprendizagem.

Deve-se ainda levar em consideração que os aprendizes sujeitos da pesquisa, por serem de níveis diferentes, dispõem de tempo de exposição à língua variável. Os aprendizes do segundo semestre, em contato com a língua italiana apenas no ambiente universitário, tiveram pelo menos 180 horas-aula de língua italiana. A partir do terceiro semestre, estes passam a ter contato com a língua também nas disciplinas de cultura, literatura, tradução e versão.

Por fim a ausência de dados para a proficiência oral dos aprendizes explica-se pelo pouco tempo disponível para a aplicação dos testes. Acredita-se, no entanto, que não se alteraria o quadro de ordenação no *continuum*. Além disso, como os demais instrumentos de coleta foram essencialmente escritos, mantém-se de certa maneira a compatibilidade e comparabilidade dos dados entre si. Sobre a questão da oralidade *versus* escrita veja-se 3.3.3.

4.2 Análise das respostas dadas aos DCT's

A análise dos DCT's deu-se, primeiramente, pela identificação das inadequações pragmalingüísticas. Para tanto, contou-se, conforme já dito, com o auxílio de falantes nativos. O tipo de inadequação identificado dependeu em grande parte do que exigia a situação dialógica em questão. Neste sentido, destacaram-se na primeira situação (conversa com o representante comercial italiano no caminho do aeroporto ao hotel), a escolha do pronome de tratamento adequado, visto que se tratava de um diálogo entre um brasileiro e um italiano desconhecido no trajeto do aeroporto ao hotel. A segunda situação (conversa ao telefone) reflete práticas sócio-culturais diferentes nos contextos italiano e brasileiro. Por último, a

situação 3 (oferecer um café a alguém enquanto espera o término de uma reunião) envolveu o menor número de problemas de ordem pragmática. Determinantes foram , por outro lado, as formas de cumprimento e despedida em cada situação.

Por todos esses aspectos, optou-se por analisar os DCT's primordialmente pelo tipo de inadequação mais presente em uma outra situação. Além disso, como nosso propósito tem a ver com a compreensão do processo desde a origem e ocorrência dessas inadequações até a sua solução, correlacionamos a sua análise com a proficiência relativa dos onze sujeitos da pesquisa, apresentando os resultados na base da tabela 1, relativa ao *continuum* de proficiência.

4.2.1 Inadequações quanto ao uso e à escolha do pronome de tratamento

A amostra mais significativa é a que apresenta inadequações quanto ao uso dos pronomes de tratamento. Tal não deve ser visto como um problema que se revela como mais representativo e freqüente, mas apenas como resultado do tipo de instrumento de coleta dos dados, o qual pressupõe uma situação mais ou menos de interação entre sujeitos/falantes. Convém frisar que não interessava neste estudo uma listagem dos principais problemas de ordem pragmática, mas muito mais o entendimento do processo de transferência e percepção do aprendiz desse tipo de inadequação lingüística em sua interlíngua. Analisando-se, por outro lado, o material didático utilizado pelo curso de italiano da UFRGS, pode-se perceber a insistência na apresentação das duas formas de tratamento (formal e informal) em todos os exemplos dados tanto no livro-texto, quanto nas orientações do livro do professor. Portanto, o uso dos pronomes “tu” e “Lei”, em italiano, é um dos assuntos mais estudados no ensino de italiano a aprendizes brasileiros, mas também é um dos pontos que mais causam problemas na comunicação. Poder-se-ia dizer que a dificuldade de utilizar os pronomes de maneira adequada se dá pelo ambiente de LE em que os aprendizes estão, pois para aprendizes que vivem em um ambiente de imersão, não seria difícil perceber o uso de *Lei* nas diversas situações de interação do dia-a-dia.

Em estudo anterior (Scheeren 2001), já havia aprofundado a questão do uso dos pronomes de tratamento *tu* e *Lei* por aprendizes brasileiros, buscando neste sentido, traçar algumas situações de uso dos mesmos, incluindo seu emprego em épocas mais remotas, quando, por exemplo, os antigos romanos usavam o *tu* para se dirigirem a todas as pessoas. No Séc. I, os imperadores começaram a exigir o *voi* e falavam utilizando o *noi* (plural de

majestade). Na Idade Média, do Séc. XIII ao XV, tratavam-se os personagens importantes indiferentemente por *voi* (*Vostra Signoria* ‘Vossa Senhoria’, *Vostra Bontà* ‘Vossa Bondade’, *Vostra Gentilizia* ‘Vossa Nobreza’) e por *tu*, que teve seu apogeu de modo especial no Séc. XV quando os humanistas estimularam o retorno ao *tu* latino. No final do Séc. XVI, inicia um período de incerteza entre usar *voi* ou *Lei* (*Vostra Beatitudine io farò come ella vuole/Vossa Beatitudine eu farei como ela quer*, escreve o humanista Pietro Bembo ao Papa Paulo III). Com o advento dos espanhóis, cerimoniosos e barrocos, prevaleceu a forma *Lei*, que sobrevive hoje ainda nos contatos formais. Assim, pode-se dizer que à primeira vista, o uso de *voi* como forma de cortesia remete à época mussoliniana. Em 1938, o fascismo impôs o uso obrigatório da forma autóctone *voi* e baniou o *Lei*, tido como de origem espanhola (na realidade, não é o *Lei*, mas a difusão dos títulos ligados à 3ª pessoa que remetem à influência espanhola). O sucesso, obtido pela imposição de *voi* foi efêmero e caiu completamente em desuso após a queda do regime. É ainda provável que este episódio tenha provocado a decadência acelerada do uso de *voi* no pós-guerra.

Nos dias atuais, observa-se a tendência de afirmação do uso de *tu* “de classe”, ou, como dizem os lingüistas, “de solidariedade”. Usa-se o *tu* entre pais e filhos, enquanto antigamente esta relação era regulada pela distinção *tu-voi-Lei*. Inversamente, na relação entre chefia/cargo superior e operário, onde antes se utilizava *tu-Lei* do superior para o subordinado, hoje em dia se usa reciprocamente o *Lei*. O ato de fala é dirigido ao ouvinte usando a 3ª pessoa do singular, quando se trata de um estranho, ou uma pessoa conhecida, mas com a qual se tem uma relação de inferioridade ou de distância. Este uso é difundido em toda a Itália. Nas regiões da Itália central e meridional (Marche e Umbria meridionais, Abruzzo, parte do Lazio, da Campania e da Calabria, Salento), onde os dialetos não conhecem nenhuma outra forma alternativa ao *tu*, nem o *Lei*, mas apenas os títulos ou apelativos do tipo *Signoria* ou *vossignoria*, o uso de *Lei* é ainda hoje muito precário. Os falantes menos instruídos oscilam frequentemente entre o uso de *Lei* e de *tu*, sem que com isso queiram implicar um aumento de confiança.

De qualquer forma, é importante ter a consciência, esta sim generalizada, de que enquanto o pronome *tu* anula as distâncias, *Lei* as mantém. Pragmaticamente falando, cada situação nos sugerirá a escolha do pronome adequado para uma determinada ocasião. O emprego ou não desta regra pelos participantes da pesquisa, na resposta aos DCT’s, nos dá uma dimensão da questão no plano do processo de ensino-aprendizagem, destarte a sua presença significativa como conteúdo dos materiais didáticos, conforme já se observou.

Conforme se aludiu acima, se analisou as variáveis pragmalingüísticas, com base na Tabela 1, que ordena os sujeitos da pesquisa em um *continuum* de proficiência. Isso significa, em outras palavras, que se correlacionou a ocorrência de inadequações pragmalingüísticas com o nível de proficiência dos sujeitos da pesquisa verificando o processo de aprendizagem da regra de uso da variante considerada pragmaticamente adequada. No caso das formas de tratamento, tem-se *grosso modo*, a oposição entre a variante *tu* [+ íntimo], inadequada às três situações propostas, e a variante *Lei* [+formal], portanto pragmalingüísticamente adequada.

Vejamos assim os resultados depois de transpostos para a tabela de proficiência dos sujeitos analisados.

Tabela 2 – *Uso das formas de tratamento (Situação 1)*

	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência											
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>tu</i> [+ íntimo] em lugar de <i>Lei</i> [+formal].	X	X					X				
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>voi</i> com sentido [+ formal] em lugar de <i>Lei</i> .		X				X					
Uso inadequado do pronome direto <i>lo</i> em lugar de <i>La</i> .					X	X	X				
Uso adequado do pronome de tratamento usando apenas o <i>Lei</i> .	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Tabela 3 – *Uso das formas de tratamento (Situação 2)*

Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>tu</i> [+ íntimo] em lugar de <i>Lei</i> [+formal].							X				
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>voi</i> com sentido [+ formal] em lugar de <i>Lei</i> .	X	X				X					
Uso inadequado do pronome direto <i>lo</i> em lugar de <i>La</i> .	X										
Uso adequado do pronome de tratamento usando apenas o <i>Lei</i> .	X	X	X	X	X			X	X	X	X

Tabela 4 – *Uso das formas de tratamento (Situação 3)*

Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>tu</i> [+ íntimo] em lugar de <i>Lei</i> [+formal].		X					X				X
Uso inadequado do pronome de tratamento <i>voi</i> com sentido [+ formal] em lugar de <i>Lei</i> .		X	X			X					
Uso inadequado do pronome direto <i>lo</i> em lugar de <i>La</i> .											
Uso adequado do pronome de tratamento usando apenas o <i>Lei</i> .	X		X	X	X			X	X	X	X

Analisando as três tabelas tem-se que desde o início da aprendizagem já ocorre o uso de *Lei* como forma adequada às situações propostas, de cunho mais formal. Isso certamente reflete aspectos do ensino que cedo já trata dessas questões. O próprio livro didático já traz as regras de uso de *Lei* e *tu* nas primeiras lições (v. figuras 1 e 2).

Figura 1 – Representação de situações de cumprimento e despedida formal e informal (Livro Uno, Unidade 1, página 14)

UNITÀ 1

12 Ecco! Hai già imparato alcune cose in italiano.
Ora guarda come puoi salutare il tuo insegnante e i tuoi compagni alla fine della lezione.

Quando si va via

- Ciao **informale**
- Arrivederci **formale**



Ricordati che alla prossima lezione, quando arrivi, per salutare devi dire:

Quando si arriva

- Ciao **informale**
- Buongiorno **formale**
- Buonaseera **formale**



Figura 2 – Representação da indicação de uso dos pronomes *Lei* e *tu* em situações formais e informais (Livro Uno, Unidade 2, página 19)

UNITÀ 2

7 Hai notato che in italiano ci si può dare del **tu** o del **lei**?
Guarda la differenza.

Per rivolgerci a qualcuno in rapporti informali o amichevoli **tu**

Per rivolgerci a qualcuno in rapporti formali **lei**

O que muda é a coexistência ou não de usos inadequados de formas de tratamento (*tu, voi*) e o pronome masculino de terceira pessoa (*lo*), o que denota ainda certa imprecisão e insegurança no domínio da regra, próprio dos diferentes estágios de desenvolvimento da interlíngua. Nas tabelas 2, 3 e 4, observa-se assim um decréscimo claro da ocorrência de inadequações no nível de Italiano VI, ou seja, o domínio pleno e conseqüente da regra de uso de *Lei*, em situações formais. Isso inclui S5 que, no teste de proficiência, foi classificado em posição mais baixa. Em situação inversa, o uso inadequado de *tu* e *voi* prevalece nos aprendizes do nível II e se estende aos aprendizes S6 e S7 do nível intermediário (italiano IV). Curiosamente, os aprendizes de nível IV classificados mais abaixo (S3) e acima (S9) do *continuum* de proficiência usaram, de modo geral, adequadamente as formas de tratamento nas três situações. Por outro lado, os aprendizes intermediários (S6 e S7), apesar de os testes de proficiência classificá-los como mais proficientes, podem ser vistos como um desvio de modo geral.

Concluindo, tem-se, a partir dos dados obtidos, fortes evidências que apontam para uma correlação entre a proficiência e a maior ou menor aprendizagem do conteúdo pragmático em questão. Vale ressaltar que os resultados se repetem nas três situações, o que nos reforça a confiabilidade dos dados, devido justamente a essa recorrência. Não obstante essa constatação, fica a pergunta, um tanto excêntrica, por que são necessários, digamos, mais de quatro semestres, para um completo uso da regra. O que poderia explicar esse processo mais longo? Ou seja, porque demandaria tanto tempo para atingir este domínio da regra pragmalingüística, se nos livros didáticos utilizados pelo curso os aspectos pragmalingüísticos são abordados amplamente desde a primeira unidade? Quais fatores estão por detrás dessa evolução no processo de aprendizagem deste conteúdo pragmalingüístico, no caso o uso das formas de tratamento em italiano?

Estudos como Ellis (1994) e Lightbown e Spada (1999), buscam a explicação deste fenômeno no que chamam de “estágios evolutivos”, ou seja, a seqüência de aprendizagem das estruturas que vão sendo adquiridas pelos aprendizes. Devemos lembrar que a interlíngua está sempre em contínua reformulação e, portanto, não podemos considerar que ao chegar a um determinado estágio, o aprendiz não possa voltar a um anterior e produzir enunciados com inadequações que já se supunham superadas.

Durante os oito semestres de língua italiana do curso, são utilizados os livros UNO e DUE, do Gruppo META (Bonacci editore, 2005). Estes livros prevêm uma abordagem comunicativa dos conteúdos a serem trabalhados pelos aprendizes, dando grande ênfase aos

aspectos pragmáticos e culturais da língua. Já nas primeiras unidades didáticas, são apresentadas ao aprendiz as noções de cultura italiana em comparação com sua língua materna e introduzidos diversos atos de fala, incluindo apresentação pessoal, demonstrar aprovação ou reprovação, etc. É importante salientar que todas as situações apresentadas remetem à utilização tanto do modo mais informal (utilização do pronome pessoal *tu*), quanto do mais formal (utilizando o pronome pessoal *Lei*). Portanto, é de se esperar um comportamento semelhante ao que foi observado nos dados coletados. A dificuldade de tratar um desconhecido por *Lei*, no caso do DCT aplicado, o Sig. Marchetti, foi sendo superada ao longo da aprendizagem, a ponto inclusive de o sujeito S11 em nenhum momento confundir o uso da forma adequada em sua produção, conforme mostra o exemplo (21), onde A equivale ao aprendiz e B ao Sig. Marchetti.

(21) “A – *Come vede, Lei, la città è molto piccola e tranquilla.* ‘Como você vê, a cidade é muito pequena e tranquila’.

B – *Le piace abitare qui, allora?*” ‘Então, lhe agrada morar aqui?’ (S11)

Uma outra hipótese que se coloca é o maior contato também com outras disciplinas, tais como cultura e literatura italiana, a partir do terceiro semestre do curso. Essas disciplinas são totalmente ministradas em italiano, oferecendo um maior insumo lingüístico aos aprendizes. A isso soma-se o fato de os aprendizes em questão (alunos do quarto e do sexto semestre) já terem sido alunos do professor-leitor italiano, que prevalentemente ministrava as disciplinas de cultura e literatura. É verdade que o contato com falantes nativos, segundo dados coletados com o questionário relativo ao perfil, já ocorrera entre os aprendizes, porém em sua maioria via e-mail. É provável, por isso, que a interação direta com um falante nativo em situação real e contextualizada favoreça a percepção e a utilização da regra de uso de aspectos pragmalingüísticos.

Por fim, como neste caso, não é demais suspeitar do papel do próprio professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, se acentua e distingue tais questões no ambiente de ensino ou não, porque do contrário são tratadas como meros itens lexicais sem conexão com o contexto e a situação de uso da LE, sendo assim suscetíveis a transferências da LM (português) para a LE (italiano).

Nos exemplos (22) e (23), percebe-se uma alternância no uso de *tu* e *Lei*. Exemplos como esses mostram, como já foi dito, a instabilidade da regra na interlíngua do aprendiz. Seria interessante averiguar que fatores podem induzir o aprendiz ao uso, digamos, “misturado” das duas formas.

(22) **A** – *Buon giorno sig Marchetti!* ‘Bom-dia, sr. Marchetti!’

B – *Buon giorno! Tu sei...?* ‘Bom-dia! Tu és...?’ (...)

A – *È, c’è molto luoghi che Lei può conoscere. Dopo la riunione potremo fare un giro.* ‘É, existe muito lugares que você pode conhecer. Depois da reunião poderemos dar uma volta’.

(23) **A** – *Ciao, signor Marchetti! Sig Grignani mi ha chiesto di prenderlo qui all’aeroporto e portarlo all’albergo. Io mi chiamo Rocco e la macchina si è fermata davanti la porta al finale di questo corridoio. Puoi accompagnarmi per favore.*

(Nella macchina) Hai fatto un buon viaggio, signor?

‘Oi, senhor Marchetti! O Sr. Grignani me pediu para pegá-lo aqui no aeroporto e levá-lo para o hotel. Eu me chamo Rocco e o carro se parou diante da porta no final deste corredor. Podes me acompanhar, por favor? (No carro) Fizeste uma boa viagem, senhor?’.

Quando um aprendiz trata o sig. Marchetti pelo apelativo *tu* está buscando uma proximidade não existente em um contato desta natureza em língua italiana. Na maioria das vezes, sem perceber, isto é, de forma inconsciente, ele fere o rosto negativo do interlocutor (Brown e Levinson 1978). O exemplo acima (23) demonstra também a falta de polidez por parte do aprendiz. Buscando verificar a percepção do aprendiz sobre esse uso de *tu*, obteve-se nas entrevistas protocolares com os sujeitos da pesquisa respostas como a do exemplo (24), transcrita abaixo; onde **E** é o entrevistador e **A**, novamente o aprendiz.

(24) **E** – *Aqui, tu viu que tu começaste a chamar aqui signor Marchetti, di prenderlo qui, di portarlo all’albergo, depois tu começou a chamar ele de tu non ti preoccupi. Tu te deu conta que tu fez isso, tu queria tratar ele por Lei ou tu ia tratar ele por tu mesmo?*
A – *Isso nem me passou pela cabeça.*

E – *O que que não te passou pela cabeça?*

A – *Esse nível de formalidade...*

E – *Tu já ia tratar ele por tu e pronto?*

A – *Não, não é isso, na verdade eu acho que eu pensei em português mesmo, tipo, não vi, não usei esse Signor Marchetti para estabelecer um nível de formalidade*

E – *Ah, como a gente chama aqui o Senhor Fulano assim.*

A – *É, isso.*

E – *Como um vocativo.*

A – *Como eu usei “ciao” aqui também.*

E – *É. Tu acha que seria melhor uma outra coisa no lugar do “ciao”?*

A – *Sim. Sei lá, ‘arrivederci’” (S7)*

O depoimento coloca em relevo a questão se o uso adequado de *Lei* se dá por conhecimento da regra e conseqüência do ensino, ou por coincidência com o português, caracterizando ou uma transferência positiva, envolvendo a tradução de *o senhor* por *Lei*, ou negativa por *tu* como registra o sujeito S7, quando diz que “acha ter pensado em português mesmo”.

É interessante ver que o aprendiz diz não perceber a distância entre o empregado da empresa e o Sig. Marchetti. Mesmo se os dois possuísem o mesmo cargo na empresa, o tratamento adequado seria *Lei-Lei*, pois ambos não se conheciam.

Nos exemplos (25) e (26), os aprendizes S2 e S7 introduzem também o pronome *voi* (2ª pessoa plural) (v.anexos 5, 6 e 7). Vejamos o que afirmam estes sujeitos na entrevista protocolar.

(25) *“Isso é influência basicamente do dialeto (...) é interferência na linguagem comum, assim, do dia-a-dia, mas, dependendo da pessoa com quem a gente fala se, que... que produz um distanciamento, especialmente com pessoas de mais autoridade ou de mais idade, a gente usa sempre o voi”.*

(26) *“(...) é uma influência muito forte que eu tenho na mente, assim (...) no meu pensamento, é uma coisa assim, flui natural...”.*

Pelos depoimentos, tem-se a explicação na interferência do dialeto na aprendizagem do italiano como LE. Por desconhecer o dialeto, intrigou-me, inicialmente esse uso de *voi*, não previsto no livro didático como sendo um recurso para um tratamento formal. Por esta razão, na entrevista, busquei verificar com os sujeitos que se valeram desta estratégia o porquê do uso de *voi* em detrimento de *Lei*. Esses foram justamente os sujeitos que já falavam dialeto antes de iniciar o curso. Apesar disso, enquanto S6 afirmava ser uma interferência natural do dialeto, S2 refutou veementemente esta hipótese, afirmando ser influência de uma segunda LE estudada (o francês) e na qual se considerava mais proficiente que em italiano. Mesmo assim, parece evidente a correlação com o uso do dialeto vêneto, pois o fenômeno ocorre justamente nesses falantes. A coincidência relativa com o francês deve ter reforçado o emprego de *voi*.

(27) “A – *Tratamento para um senhor mais velho, podia ter dito Lei*

E – *É, tu conhecia o uso do Lei?*

A – *Sì, sì, conhecia, de repente o francês me atrapalhou*

E – *É?*

A – *Ou não. Sim, o francês formal é o vous*”. (S2)

O comportamento mais heterogêneo observado nos aprendizes de nível intermediário, tanto pela sua proficiência, quanto pelo número de inadequações que apresentam, dá a impressão de que nesse estágio de aprendizagem intermediários, nas respectivas interlínguas, parecem haver ainda muitas dúvidas e inseguranças.

A dificuldade de uso dos pronomes diretos em italiano por aprendizes brasileiros, estudada por Schroeder (2004), pode ser amplamente percebida nos dados coletados. Para este estudo, não foram ressaltados os casos de inadequação gramatical destes pronomes, mas somente quando seu uso estava pragmaticamente inadequado. O aparecimento do pronome *lo* em lugar do adequado *La* foi relevante nas formas de tratamento produzidas na situação 1, conforme demonstram os exemplos a seguir:

(28) A – *Ciao, signor Marchetti! Sig Grignani mi ha chiesto di prenderlo qui all’aeroporto e portarlo all’albergo. (...) Puoi accompagnarmi per favore.* ‘Oi, senhor Marchetti!

Sr. Grignani me pediu para pegá-lo aqui no aeroporto e levá-lo ao hotel. (...) Podes me acompanhar, por favor.’

- (29) **A** – *Signore Marchetti, buongiorno! Piacere conoscerlo personalmente. Come sta? Lei ha fatto buon viaggio?* ‘Senhor Marchetti, bom-dia! Prazer em conhecê-lo pessoalmente. Como está? Você fez uma boa viagem’.

No primeiro exemplo, o aprendiz sinaliza que está tratando o interlocutor com o pronome *tu* através de várias marcas, tais como a saudação inicial mais íntima (*ciao!*) e a utilização do verbo na segunda pessoa (*puoi*). Por ocasião das entrevistas protocolares (v. 4.2) foi perguntado ao aprendiz o porquê do uso de *lo*, se este determinaria uma tentativa de uso de *Lei*. O aprendiz, contudo, rechaçou esta hipótese, confirmando que desde o princípio sua intenção era utilizar a forma de tratamento *tu*, pois não reconhecia uma distância entre A e B.

Já no segundo exemplo, o aprendiz confirma sua intenção de usar o tratamento *Lei* ao escrever *prenderlo* e *portarlo*. Para este aprendiz, a inadequação aconteceu pela confusão entre o pronome direto feminino *la* e o pronome de cortesia *La*, que representa os dois gêneros, sendo distinguido na escrita pela letra “L” maiúscula, mesmo no interior da palavra (*prenderLa*).

É interessante verificar que o uso de *lo*, na Situação 1, foi na maioria das vezes feito pelos aprendizes considerados intermediários. Como se tratava de uma interação face a face, pode-se sugerir que a aquisição dos pronomes está sendo incorporada à interlíngua. No currículo dos cursos de Letras/italiano da UFRGS, o uso dos pronomes diretos e indiretos é apresentado no final do segundo semestre de língua italiana. Assim, os aprendizes do quarto semestre já haviam estudado os pronomes e tentaram colocar em prática o que fora previamente aprendido, enquanto os do segundo semestre ainda não haviam incorporado os pronomes à interlíngua.

Não é difícil encontrar a forma *lo* para referir-se a pessoas de sexo masculino, em falantes de certas variedades de italiano setentrional, que usam também o pronome pessoal *lui*. Estes usos são decididamente considerados substandards. Este uso pode ser percebido na produção de alguns aprendizes.

- (30) *Sono qui per portarlo al suo albergo.* ‘Estou aqui para levá-lo ao seu hotel’.

- (31) *Signore Marchetti, buongiorno! Piacere conoscerlo personalmente. Come sta? Lei ha fatto buon viaggio?* ‘Senhor Marchetti, bom-dia! Prazer em conhece-**lo** pessoalmente. Como está? Você fez uma boa viagem?’
- (32) *Ciao, signor Marchetti! Sig Grignani mi ha chiesto di prenderlo qui all’aeroporto e portarlo all’albergo.* ‘Olá, senhor Marchetti! Sr. Grignani me pediu para pega-**lo** aqui no aeroporto e leva-**lo** para o hotel’.

Na segunda situação, este fenômeno praticamente desapareceu na produção dos aprendizes, aparecendo apenas uma vez na produção de S1 (...*ho chiamato per informarlo*.../...*telefonei para informa-lo*...). O uso adequado dos pronomes, nesta situação, pode ser decorrência da interação entre sujeito e interlocutor dar-se através de uma ligação telefônica, fato incomum para a maioria dos sujeitos, que jamais falou com um falante nativo de italiano por telefone. A diferença de meio de comunicação provavelmente influenciou para uma maior atenção na elaboração dos atos de fala e acabou por eliminar o uso inadequado do pronome *lo* em lugar do *La*.

No primeiro caso, o aprendiz disse não ter conhecimento do pronome que deveria usar, optando assim pelo pronome que já conhecia.

No exemplo (32), o aprendiz tinha conhecimento do uso do pronome adequado *La*, mas como o sujeito da ação era do gênero masculino, ele fez confusão com o uso do pronome feminino *la*. Na entrevista, o aprendiz reconhece que se enganou:

Eu queria colocar como Lei (S6)

mas mantém a colocação inicial de que a inadequação reside no fato de o pronome *Lei* ser utilizado também para o feminino singular. Este comportamento é muito freqüente, inclusive entre os próprios falantes italianos, pois, se no contexto do discurso está presente uma pessoa de sexo feminino, o uso da 3ª pessoa freqüentemente gera equívoco. De fato, não é sempre claro se o falante se refere ao interlocutor ou à outra pessoa. O equívoco pode acontecer com

o *Lei* (a) na forma de sujeito (b), na forma oblíqua clítica (c), com o pronome Ø (d) ou com o pronome possessivo:

- (a) *Avevo detto alla sua amica che lei non se ne occupasse.* ‘Havia dito à sua amiga que ela/você não se ocupasse disso’.
- (b) *Ho visto la sua amica. A proposito, glielo ha restituito il libro?* ‘Vi sua amiga. A propósito, devolveu-lhe o livro’.
- (c) *Lo ha detto alla sua amica che Ø deve venire martedì?* ‘Disse a sua amiga que deve vir terça-feira?’
- (d) *Avevo detto alla sua amica di portare il suo libretto. L’ha fatto?* ‘Disse a sua amiga para trazer o seu livrinho. O fez?’

Nestes casos, não é unívoco se o referente da 3ª pessoa seja a pessoa a que se menciona na 1ª frase ou o interlocutor. O uso da 3ª pessoa provavelmente possuía em sua origem o efeito de evitar que o falante, por respeito, se dirigisse diretamente ao ouvinte, como acontece com *tu*. Hoje em dia, o uso é ritualizado: *Lei* é dêitico de *tu* e se concilia com aspectos paralingüísticos comuns a *tu*: olha-se o interlocutor nos olhos, pode-se dirigir-se a ele apontando-o. *Lei* e as demais formas de 3ª pessoa normalmente são escritas com letra maiúscula, sobretudo nas correspondências, nas quais se tem grafias como: *Gent.mo Avvocato, mi rivolgo a Lei per pregarLa di intervenire...*

Contudo, para evitar equívocos entre o uso de *Lei* como pronome de tratamento formal e de *lei* pronome feminino de 3ª pessoa, desde as primeiras unidades didáticas, o livro utilizado prevê diversas atividades que insistem com que o aprendiz perceba esta distinção.

Ainda com relação ao uso do pronome de tratamento para uma pessoa do sexo masculino, temos o problema da concordância do particípio verbal quando se usa um tempo composto. A concordância dos adjetivos e do particípio passado com *Lei* pode ser de dois tipos:

- i) concorda com o gênero do sexo da pessoa a quem se dirige a palavra, masculino se a pessoa for de sexo masculino e feminino se feminino. No estilo corrente este tipo de concordância é utilizada quando a pessoa a que se refere tem função de sujeito:

- a. *Lei, signor Rossi, è cambiatao molto.* ‘Você, senhor Rossi, mudou muito’.
- b. *Lei, signora Cardillo, non è cambiataa affatto.* ‘Você, signora Cardillo, não mudou nada’.

ii) concorda com o feminino também quando se dirige a uma pessoa do sexo masculino. Isto acontece:

a) quando a pessoa a qual se refere está na posição de objeto direto:

a. *Avvocato, l’ho vistaa/*vistoo ieri in piscina, era lei, vero?* ‘Advogado, **a** vi/**o** vi ontem na piscina, era você, certo?’

b) quando o referente está em posição de sujeito, um nível estilístico alto, como no seguinte exemplo:

a. *Lei verrà ricevutaa dal Ministro in persona.* ‘Você será recebida pessoalmente pelo Ministro’.

A concordância de gênero jamais se refere naturalmente ao sintagma nominal:

*Signor Rossi, lei è il miglior conoscitore/*la miglior conoscitrice di cose nautiche.*
 ‘Senhor Rossi, você é o maior conhecedor/a maior conhecedora de assuntos náuticos’.

4.2.2 Inadequações na forma de responder ao telefone

O modo de responder a uma chamada telefônica em italiano diferencia-se da forma brasileira, principalmente em um aspecto: enquanto em português, no Brasil, responde-se “aqui é fulano”, usando o verbo ser na 3ª pessoa, em italiano, quando se pergunta quem está falando, responde-se usando a primeira pessoa “*Sono tizio*” ‘sou fulano’. O exemplo que segue demonstra o uso inadequado:

(33) **A** – *Sì è lui...* ‘Sim, é ele...’

B – *Sig. Marchetti, **qui parla è Giovanna**, vi telefono perché è successo un piccolo imprevisto e l’orario della vostra riunione è stato spostato per il pomeriggio, va bene?*
 ‘Sr. Marchetti, aqui fala é Giovanna, vos telefono porque aconteceu um pequeno imprevisto e o horário da vossa reunião foi transferido para a tarde, tudo bem?’ (S2)

O objetivo geral da unidade 11 do livro-texto utilizado (Uno – Gruppo META) é fornecer ao aprendiz os principais instrumentos para iniciar e levar adiante uma conversação telefônica. Por meio de algumas gravações, são apresentadas as formas para responder ao telefone, perguntar por uma pessoa, responder que a pessoa não está e identificar-se. Como esta unidade é estudada ainda durante o segundo semestre, previa-se que todos os aprendizes utilizariam a forma correta, mesmo aqueles considerados menos proficientes. Por que isso não se confirma nos dados? Será que a análise contrastiva, mostrando a diferença de emprego nas duas línguas, português e italiano, tornaria mais consciente a relação promovendo sua distinção e uso adequado?

Os exemplos (34) e (35) demonstram que os aprendizes dos níveis mais avançados responderam de forma adequada, o que pode sugerir que esta é uma inadequação que vai sendo removida no decorrer dos semestres.

(34) *Signore, sono Rossi⁶, (...)* ‘Senhor, sou Rossi’(…).(S10).

(35) *Pronto sig. Marchetti, sono Fambri (...)* ‘Alô, sr. Marchetti, sou Fambri (...)’(S11).

A tabela a seguir representa o modo como os aprendizes responderam ao telefone, demonstrando que no decorrer do *continuum*, quanto maior o nível de proficiência, também é maior o número de atos de fala adequados.

Tabela 5 – *Atos de fala utilizados ao falar ao telefone (Situação 2)*

	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência											
Uso da forma adequada <i>Pronto!</i> ao atender o telefone		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Uso adequado do verbo na 1ª pessoa ao apresentar-se			X	X		X		X	X	X	X
Uso inadequado do verbo na 3ª pessoa ao apresentar-se	X	X				X	X		X		

⁶ Todos os nomes dos participantes desta pesquisa e demais pessoas citadas são fictícios.

A tabela 5 revela novamente um uso adequado da forma de atendimento ao telefone entre os aprendizes do nível VI e, contrariamente, uma maior tendência de mistura de uso adequado e inadequado no nível IV (intermediário). Os aprendizes com proficiência mais baixa no *continuum* (S1 e S2) confirmaram a maior presença de uso inadequado. De modo geral, porém, não se registra um uso 100% isento de problemas. Mesmo onde há a forma adequada esta pode variar com a inadequada, na fala do mesmo aprendiz. Tal fato denota que pode haver conhecimento de uma regra pragmalingüística, sem que isso implique a necessária separação/distância entre LM e LE.

Repete-se, assim, a pergunta sobre os fatores que explicam essa evolução, que passa por um estágio de mistura. Está certo que uma conversação telefônica, para ser desenvolvida em aula, pressupõe um certo grau de conhecimento da língua. Além disso, a produção de frases mais ou menos complexas desenvolve-se juntamente com a ampliação do vocabulário e o domínio maior dos recursos gramaticais. Acontece que a inadequação pragmalingüística em foco na situação de atendimento ao telefone implica regras de aprendizagem do texto enquanto ato com função comunicativa em uma situação de interação.

O uso da forma adequada “*pronto*” ao atender o telefone representa uma dimensão acima e além da simples formulação de frases de acordo com as regras gramaticais e o vocabulário da língua. A consciência e a visualização do uso da língua segundo parâmetros pragmalingüísticos parece, portanto, fundamental para o êxito no processo de aprendizagem da LE. Nisso confirma-se o que já diziam Gass & Selinker (1983) e que convém citar novamente:

Aprender uma LE é mais do que aprender a pronúncia, os itens lexicais e a ordem das palavras. É algo muito maior, é saber utilizar tais palavras, expressões e frases em contextos da LE. (Gass & Selinker, 1983:182)

Trata-se, portanto, de uma habilidade adicional estreitamente ligada ao uso da língua em situações sociais concretas, onde cada enunciado constitui um ato de fala com função social própria. A hipótese que se coloca aqui é de que a conscientização do contraste do que é diferente em termos de uso corrente de um modo de falar na LE contribui para distinguir e usar a língua adequadamente à situação de interação, visto que não se trata de uma mera equivalência lexical e gramatical, mas sim de uma prática lingüística culturalmente definida.

4.2.3 Inadequações quanto a formas de cumprimento e despedida

Na Unidade 1, do Livro Uno usado no nível I (p.12) são introduzidas as formas de cumprimento e despedida. O livro traz as formas *ciao*, *arrivederci*, *buongiorno* e *buonasera*. Além disso, faz a distinção entre o modo mais informal (*ciao*) e formal (*arrivederci*, *buongiorno* e *buonasera*) e recebe um tratamento específico. No livro do professor, são dadas todas as indicações de uso: “faça com que seus alunos percebam que é o tipo de relacionamento existente entre os falantes, formal ou informal, que irá determinar a escolha da saudação”. E ainda “(...) pode falar, na LM, sobre a existência de tu e Lei em italiano”. É interessante notar, que todas as vezes que o livro prevê uma noção pragmática, ele sugere ao professor para falar na LM, a fim de que todos os alunos consigam perceber que aquele ponto difere das suas concepções, percepções culturais e/ ou sociais.

As saudações *buongiorno*, *buonasera* e *buonanotte* também já são devidamente introduzidas desde a Unidade 4 do livro, ou seja, os alunos entram em contato com elas ainda no primeiro nível (Italiano I). Além disso, é claramente explicitado quando se deve fazer uso das mesmas: *buongiorno* (da manhã até as 13h, podendo ser postergado até as 15h); *buonasera* (da metade da tarde até a parte da noite em que se pode ainda fazer alguma coisa, como ir ao cinema, ver televisão, visitar amigos, etc) e *buonanotte* (naquela parte do dia em que já se vai dormir).

Observemos as tabelas que seguem referentes ao uso das formas de cumprimento e despedida nas situações 1 e 3 para as quais se coletou DCT's:

Tabela 6 – *Uso das formas de cumprimento e despedida (Situação 1)*

	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência											
Uso da forma inadequada <i>ciao</i> [-formal] ao cumprimentar			X				X	X			
Uso da forma inadequada <i>ciao</i> [-formal] ao se despedir			X				X				
Uso da forma adequada <i>buongiorno</i> [+formal] ao cumprimentar	X	X			X	X			X		
Uso da forma adequada <i>arrivedere</i> [+formal] ao se despedir	X			X		X			X		
Uso inadequado de outras formas de cumprimento/despedita [-formal]				X						X	X
Uso adequado de outras formas de cumprimento/despedita [+formal]		X			X			X		X	X

Tabela 7 – *Uso das formas de cumprimento e despedida (Situação 3)*

	Italiano II (ItII)				Italiano IV (ItIV)			Italiano VI (ItVI)			
	S1	S2	S3 (ItIV)	S4	S5 (ItVI)	S6	S7	S8	S9 (ItIV)	S10	S11
Sujeitos da pesquisa conforme <i>continuum</i> de proficiência											
Uso inadequado da forma <i>ciao</i> [-formal] ao cumprimentar		X							X		
Uso adequado da forma <i>buongiorno</i> [+formal] ao cumprimentar						X	X				
Uso de outras formas de cumprimento											
Uso inadequado da forma <i>ciao</i> [-formal] ao se despedir							X				
Uso adequado da forma <i>arrivederci</i> [+formal] ao se despedir											
Uso de outras formas de despedida		X				X			X		

À primeira vista, as tabelas 6 e 7 parecem não indicar nenhuma relação mais significativa. Contrariamente ao que se espera, são poucos os aprendizes (S3 e S7, ambos no nível IV e em parte S8), que usam inadequadamente a forma mais informal ‘*ciao*’, em uma situação caracterizada como mais formal e que exigiria o uso de ‘*buongiorno*’. Vale ressaltar que os atos de fala de cumprimento e de despedida são tratados desde o primeiro nível. Confirma-se de fato que este conteúdo é como o da conversação telefônica ensinado como um ato de fala e não como regra gramatical ou vocabulário.

O que chama a atenção e parece estar mais ligado à proficiência é a incidência de outras formas, sobretudo, entre os aprendizes de nível mais avançado. Este dado sinaliza uma atitude do aprendiz de ousar e usar estruturas novas no sentido de uma fala mais proficiente e de uma autonomia para buscar conhecimento novo.

As formas *arrivederLa* ou *arrivederci* são usadas com pessoas com as quais mantemos um relacionamento formal. O uso de *ci vediamo (dopo)* ocorre por outro lado em casos de relacionamentos informais. Esta distinção pode ser percebida na produção dos aprendizes, conforme mostram os exemplos (36), (37), (38) e (39):

(36) **A** – *D'accordo. Ecco qui il vostro albergo. Buona giornata a Lei. Arrivederci.*

B – *Arrivederci.* ‘**A** – Certo. É aqui o vosso hotel. Bom trabalho para você. Adeus. **B** – Adeus’. (S6)

(37) **A** – *Ok. Quindi ci vediamo domani mattina per la riunione. Ciao.*

B – *Ciao.* ‘**A** – Ok. Então nos vemos amanhã de manhã para a reunião. Tchau. **B** – Tchau’. (S7)

(38) **A** – *Arrivederci.*

B – *Arrivederci*”. ‘**A** – Adeus. **B** – Adeus’. (S1)

(39) **B** – *Va bene. Beh, siamo arrivati all'albergo. Grazie, Signorina. Arrivederla!*

A – *Arrivederla, Signore!* ‘**B** – Tudo certo. Bem chegamos no hotel. Obrigada, senhorita. Até mais vê-la! **A** – Até mais vê-lo, Senhor! (S4)

Os pronomes de tratamento *signor/signora/signorina* seguidos ou não pelo prenome, como apelativo, são usados somente em registros menos formais. Os exemplos (40) e (41) demonstram este uso exatamente por aprendizes menos proficientes (S2 e S4):

- (40) **A** – *Signore Marchetti? Sono **Signorina** Bruni, ci sono venuta per rappresentare il Signor Bertolucci, direttore di nostra azienda.* ‘**A** – Senhor Marchetti? Sou senhorita Bruni, vim para representar o Senhor Bertolucci, diretor da nossa empresa’.(S4)

Enquanto S4 utilizou apenas duas vezes a forma inadequada, S2 manteve este comportamento durante toda a sua produção (nas três situações). O exemplo a seguir ilustra essa relação:

- (41) **B**: - *Piacere **signora** Giovanna, te ringrazio per fare questa gentilezza. Nella macchina...*
- A**: - *Sig. Marchetti, avete fatto un buon viaggio?*
- B**: - *Sì grazie **sig. Giovanna** pero non ho potuto dormire nel aereo...*
- A**: - *Anch’io non durmo nel aereo...*
- B**: - ***Signora Giovanna**, a quanto tempo lavorate nell’azienda Roncato?*
- A**: - *Sono nell’azienda a tre anni fa.*
- B**: - *E voi piacete lavorare nell’azienda?*
- A**: - *Sì molto perché tutti sono gentile e il lavoro mi piace molto.*
- B**: - *Molto interessante... Voi parlate bene l’italiano, **signora Giovanna**.*
- A**: - *Grazie mille sig. Marchetti, mi piace molto la lingua italiana e sono discendente di italiani penso che per questo si diventa più facile per me.*
- B**: - *Sono d’accordo...*
- A**: - *Bene sig. Marchetti, siamo arrivati al vostro albergo, aspetto che stiate bene nella tua visita alla nostra città.*
- B**: - *Grazie per tutto, **signora Giovanna**.* ‘**B**: - Prazer **senhora Giovanna**, te agradeço por fazer esta gentileza. No carro... **A**: - Sr. Marchetti, fizestes uma boa viagem? **B**: - Sim obrigada **sr. Giovanna** porém não pude dormir no avião... **A**: - Eu também não durmo no avião... **B**: - **Senhora Giovanna**, a quanto tempo trabalhais na empresa Roncato? **A**: - Estou na empresa a três anos atrás. **B**: - E vós agradais trabalhar na empresa? **A**: - Sim muito porque todos são gentil e gosto muito do trabalho. **B**: -

Muito interessante... Vós falais bem o italiano, **senhora Giovanna**. **A:** - Muito obrigada sr. Marchetti, eu gosto muito da lingua italiana e sou descendente de italianos. Penso que por isso se torna-se mais fácil para mim. **B:** - Concordo... **A:** - Bem sr. Marchetti, chegamos no vosso hotel, espero que estejais bem na tua visita à nossa cidade. **B:** - Obrigada por tudo, **senhora Giovanna**'. (S2)

Os aprendizes devem compreender o tipo de relação entre os interlocutores (formal ou informal), não se baseando somente na presença dos pronomes pessoais *tu* ou *Lei*, mas também nos demais elementos da frase tais como desinência verbal, uso de *signor/signora*, uso de *buonasera*, e demais formas que representam as formas de cortesia. Vale ressaltar a importância de manter a polidez positiva (Brown & Levinson 1978) nos ritos de apresentação e saudação. O modo como se cumprimenta é via de regra diferente entre uma cultura e outra, porém o ato de cumprimentar-se é comum a todas as culturas.

Duas pessoas que acabaram de se conhecer geralmente se cumprimentam com um aperto de mão. É importante salientar que os falantes esperam a resposta 'piacere'. Pode-se insistir com os aprendizes no uso das respostas pré-estabelecidas para que comecem a tomar consciência de como muitos comportamentos lingüísticos seguem cânones pré-determinados e ritualizados. Ao apresentar-se, deve-se dizer além do nome uma informação adicional. Nos exemplos (42) e (43) nota-se que os aprendizes se apresentaram de forma adequada no primeiro encontro com o Sig. Marchetti.

(42) *Signore Marchetti? Sono Signorina Bruni, ci sono venuta per rappresentare il Signor Bertolucci, direttore di nostra azienda.* 'Senhor Marchetti? Sou Senhorita Bruni, vim até aqui para representar o Senhor Bertolucci, diretor de nossa empresa'. (S4)

(43) *Buon giorno sig. Marchetti. Mi chiamo Luisa e lavoro con il Sr. Paulo. Sono qui per portarlo al suo albergo.* 'Bom dia, sr. Marchetti. Me chamo Luisa e trabalho com o sr. Paulo. Estou aqui para levá-lo para seu hotel'. (S5)

Porém, enquanto metade dos sujeitos (cinco aprendizes) utilizaram a forma adequada, para apresentarem-se, a outra metade simplesmente omitiu uma informação adicional no contato com o Sig. Marchetti, conforme segue:

- (44) *Signore Marchetti, buongiorno! Piacere conoscerlo personalmente. Come sta? Lei ha fatto buon viaggio?* ‘Senhor Marchetti, bom dia! Muito prazer em conhecê-lo pessoalmente. Você fez boa viagem?’ (S6)

Esta informação adicional está sempre presente e não é jamais recebida por um falante nativo de italiano como um elemento facultativo, mesmo em casos em que a informação pessoal dada não seja útil para o interlocutor. Quando não se fornece esta informação, o interlocutor a interpreta na maior parte dos casos como frieza ou embaraço. Podemos observar que justamente os dois aprendizes mais proficientes não apresentaram uma informação adicional, tanto quando representavam eles mesmos, quanto o sig. Marchetti. Isto sugere que no decorrer da aprendizagem, os aprendizes mais proficientes tentam criar suas próprias estratégias, deixando à parte os atos de fala pré-determinados, aprendidos no início do estudo da língua.

- (45) *Allora, sig. Marchetti, che bel periodo lei ha scelto per visitarci! Qui la temperatura in questo periodo è mite, molto gradevole.* ‘Então, sr. Marchetti, que belo período você escolheu para visitar-nos! Aqui a temperatura neste período é amena, muito agradável’ (S10)

- (46) **A** – *Come vede, lei, la città è molto piccola e tranquilla.* ‘Como você vê, a cidade é muito pequena e tranqüila’

B – *Le piace abitare qui, allora?* ‘Então, você gosta de morar aqui?’ (S11)

A posição assumida pelos participantes de um evento lingüístico é culturalmente codificada pela situação, ou seja, existem regras gerais relativas à distância. É oportuno manter uma posição de respeito aos outros participantes, de acordo com o evento e o grau de conhecimento recíproco.

4.3 Resultados das entrevistas protocolares: a percepção dos aprendizes.

Uma primeira questão a ser considerada, quando se pensa na adequação do uso da LE à situação de uso desta, é o ponto de que o ensino dessa LE se dá em um contexto exógeno,

fora do país onde essa língua é usada de forma natural. Isso significa, por exemplo, que a influência do contexto brasileiro acaba redirecionando uma regra que, no caso na Itália, seria diferente. É o que revela S5 no seguinte depoimento referente à informalidade brasileira em contraste com a realidade italiana:

A – (...). Eu só notei uma coisa, de cara ele me pediu que eu tratasse ele por tu, que ele gostava muito da maneira do brasileiro falar, essa informalidade brasileira.

E – Ah, então que bom...

A – É, ele gostava. Então eu tava toda hora dizendo Lei, Lei e me preocupava com o Lei e ele de cara me disse que eu não fizesse isso, que ele gostava da informalidade. (S5)

No exemplo, como na prática comum de sala de aula no Brasil, o professor falante nativo de italiano – como de modo geral a maioria dos professores – costuma abrir mão da regra de tratamento dos alunos pelo sobrenome e conseqüente uso de *Lei*, em favor da adequação ao contexto brasileiro, priorizando o uso de tu e do prenome.

Existe, portanto, uma dissonância entre uma regra e sua aplicabilidade em um contexto não nativo. Em outras palavras, há uma transferência de padrões interacionais motivada pelo contexto local de ensino da LE.

A fim de investigar a percepção dos aprendizes de aspectos pragmalingüísticos da LE – considerando assim a consciência sobre o papel do contexto no uso da língua – realizou-se conforme exposto em 3.3.4, entrevistas protocolares, onde se buscou ouvir a versão dos aprendizes sobre suas opções lingüísticas nos DCT's referentes às três situações propostas. Baseando-me no roteiro de perguntas previamente proposto, entrevistei dez dos onze sujeitos que participaram da pesquisa. Não foi possível entrevistar S11, pois o mesmo já havia terminado o curso, não sendo possível contatá-lo para a fase das entrevistas.

Em resposta à primeira pergunta (“*Você já teve problemas de mal-entendidos com algum falante nativo?*”) a maioria relatou já ter tido algum tipo de mal-entendido, o que confirma que a percepção de inadequações de uso da LE é fortemente ativada em situações de uso real da língua. Contudo, nem sempre os exemplos dados foram de ordem pragmática. S2, S6 e S8 já estiveram na Itália e relataram fatos acontecidos lá. Como exemplo, S6 citou especialmente problemas causados pela inadequação do vocabulário. O aprendiz acrescenta ter logo percebido a falha e buscado a solução:

Mas claro então a gente procurou prestar melhor atenção na maneira de falar, na maneira de pedir as coisas pra não ter estes mal-entendidos. (S6)

Alguns aprendizes salientaram o contato com o professor-leitor italiano como sendo o único contato que haviam tido. Porém, o fato de o professor estar morando no Brasil e também falar português, para eles foi um fator desmotivante, pois sabiam que poderiam se valer da LM quando não conseguissem expressar alguma idéia. Por outro lado, também se sentiam intimidados, pois a relação era hierárquica: professor FN x aluno brasileiro. Muitos preferiam, por isso, falar em português para evitar cometer inadequações. Além disso, achavam que pelo nível de língua em que se encontravam não poderiam cometer “erros gramaticais”, o que configurava sua maior preocupação. Este sentimento é demonstrado de forma ilustrativa por S3, aprendiz do nível IV:

Eu nunca falei, eu só falei com pessoas que falam português também, então por exemplo o Carlo aqui, que eu lembro agora foi o Carlo, que eu lembro que eu falei alguma coisa e ele estranhou, nem me lembro o que, assim, mas eu fiquei nervosa porque eu sabia que ele era um falante, né...(...) o que pesa muito pra mim é o fato de não conhecer a pessoa ainda, daí foi isso, mas eu não me lembro nem direito, assim o que, acho que conjuguei um verbo errado, usei o verbo avere ao invés de usar o essere, alguma coisa assim...(...) foi erro de gramática. Eu me lembro que foi uma coisa assim, que depois eu “ah, não, não era isso que eu tinha que falar...” (S3)

A mesma tendência – percepção primordialmente dos problemas de ordem gramatical e lexical e sentimento de ansiedade e insegurança na interação com um falante nativo – aparece igualmente no depoimento a seguir, de S5:

A – Eu acho que é o uso dos artigos, eu acho que o verbo também, eu tenho uma preocupação muito grande com os artigos, com os verbos... eu acho que no resto eu iria bem, mas isso aí me trava.

E – E tu acha que é mais então questões gramaticais que causam problema?

*A – Sim, sim... e eu noto que quando eu falo **com o professor** que é **nativo** eu tenho mais preocupação. Com os outros professores que eu sei que conhecem a minha dificuldade, que sabem que eu tou aprendendo, ã, eu não tenho tanta trava, mas **com o professor nativo** eu tenho uma dificuldade terrível de falar corretamente.*

A – Aí parece um texto mais pro português, meu jeito de falar português, né? eu não vejo os meus erros aqui. Eu vi um, ma, siccome... (S5)

Certamente, essa primazia da percepção de aspectos da gramática e do léxico da LE revela uma concepção de língua como norma padrão correta, que vem desde a escola

primária. A percepção de estilos e escolhas lingüísticas dependentes do contexto de uso da língua parece constituir uma lacuna maior, cujo preenchimento pode aguçar a capacidade de expressão dos aprendizes.

Apesar desta lacuna, alguns aprendizes demonstraram ter consciência que diferenças culturais também podem atrapalhar o bom êxito da comunicação. Um dos principais fatos foi relatado por S4, que percebe não somente a interferência cultural, mas também a falta de conhecimento da cultura do outro, que foi assim descrita:

Ah, sim, uma vez eu tava falando sobre amigos, amizade, né, aí, eu digo: 'io ho tanti Fratelli di cuore' e ele disse "ma sei impazzita? Cosa vuoi dire questo?". Aí eu tive que explicar "quelli amici che sono come Fratelli". Aí ele entendeu depois. O que eu me lembro foi isso (...) fratello di cuore, problema de cultura, ah eu acho que é de cultura, porque a gente diz irmão de coração quando é um amigo próximo, amigo muito próximo, eu não sei se é coisa da região dele, sei lá do Lazio, não sei se é da Itália toda, da Europa, não sei. (S4)

Acrescenta-se a isso, a dificuldade de explicar-se em um meio virtual, como sala de bate-papo ou MSN, sem a interação face a face, que poderia facilitar a compreensão e evitar o mal-entendido. O contrário também pode acontecer, como reconhece S5, que procurou de todas as formas tratar um desconhecido italiano (tio de uma amiga) por *Lei*.

Sim, eu já conversei com o tio de uma amiga minha, que eu levei ele pra passear por Porto Alegre, levei ele pra conhecer o MARGS, o Mário Quintana, isso eu tava na ACIRS⁷ ainda e conversamos em italiano e tal... eu acho que eu tinha, que eu conversava melhor naquela época que eu tinha menos crítica sobre a minha maneira de falar. E aqui na UFRGS também, com os professores, com o professor que era nativo (...) de cara ele (o tio da amiga) me pediu que eu tratasse ele por tu, que ele gostava muito da maneira do brasileiro falar, essa informalidade brasileira. (...) ele gostava. Então eu tava toda hora dizendo Lei, Lei e me preocupava com o Lei e ele de cara me disse que eu não fizesse isso, que ele gostava da informalidade. (S5)

A curiosidade reside no fato de o senhor da interação (tio da amiga) fazer questão de um tratamento mais informal, reforçado pelo comentário de que “*ele gostava muito da maneira do brasileiro falar, essa informalidade brasileira*”. Cabe mais uma vez repetir o que

⁷ ACIRS (Associação Cultural Italiana do Rio Grande do Sul) entidade que promove a maior parte dos cursos de italiano no estado do RS.

já fora dito anteriormente: o aprendiz deverá perceber em cada situação a forma que deverá utilizar para preservar os rostos do interlocutor e garantir o sucesso da comunicação.

Nas respostas às perguntas 2 e 3 (“*Que tipo de erro ou inadequação você acha que é possível ser cometida?*”), que poderiam ser conjugadas, antes mesmo de verem os próprios textos os aprendizes já citavam somente “erros de gramática”. E quando observavam os próprios textos, também percebiam, sobretudo, problemas de ordem gramatical. Isso é demonstrado pelos seguintes fragmentos das entrevistas:

Acho que uma forma mais culta da língua certamente eu não consigo, pelo menos não por enquanto, então eu acho que esses, esses tipos de erro eu sou capaz de cometer e de repente, erros de palavras aquelas que são falsos cognatos, né, de repente alguma coisa assim eu achar que é e não é, mas, eu acho que é isso... (S1)

(...) é, erro de gramática, que são os verbos o que eu mais me atrapalho, conjugação, assim, é o que eu tenho segurança pra falar é o presente e o passato próximo, nas outras eu sempre me confundo, não tenho segurança de falar, mas o futuro, o imperfeito, o passato remoto eu me atrapalho, congiuntivo eu nem sei direito ainda, mas assim, geralmente é de gramática e construções que eu sei que são erradas e eu falo, tipo, ‘a me mi piace’, eu sei que tá errado, mas às vezes eu falo,... mas daí, não, não é assim que se fala. Mas acontece que eu falo.(...) eu agora já li até na gramática, já fui na gramática e vi que esta construção não tá certa, mas eu sei que eu falo, e é automático... assim, depois que eu falei eu, ai, não era assim... depois que eu penso não era assim. (S3)

Contudo, se o método utilizado é prevalentemente comunicativo, por que os aprendizes possuem essa fixação pela gramática? Conhecendo o ambiente acadêmico onde os dados foram coletados, poder-se-ia sugerir que os objetivos de aprendizagem dos aprendizes, que pretendem ser professores ou tradutores, estão mais voltados para o aspecto formal da língua, que na própria capacidade comunicativa.

Eu acho muito importante estudar a gramática ainda mais no meu caso que eu quero ser tradutora, então eu tenho que saber bem, além da gramática da minha língua, eu tenho que saber bem a ... (pesquisadora: da língua de chegada) da língua é...então, então é isso assim, estudar, sistematizar o estudo... (S3)

Olha eu acho, primeiro tu tem que estudar a gramática, porque mais cedo ou mais tarde tu vai ter que estudar a gramática então, só que eu acho que só isso não, não adianta tem que conviver, eu acho que quanto mais tu conviver com nativos da língua aí sim tu vai pegar coisas sutis que não adianta tu ver em sala de aula se tu não pratica depois. Eu acho, é o que eu

to tentando fazer é justamente ir atrás de praticar no país pra poder aprender. (S7)

Aliado a isso, pode ter influência o modo como o professor apresenta os aspectos pragmáticos na sala de aula, qual a relevância de produzir um enunciado, talvez com erros gramaticais, mas com força pragmática adequada.

A quarta pergunta formulada na entrevista, tratava de modo especial do caráter pragmalinguístico da produção: “*O que você percebe neste trecho? Você acha que um italiano falaria esta mesma coisa, nesta mesma situação e desta mesma forma? Por que você escreveu isto assim?*”. As respostas dadas por S7 e S3 resumem o que os aprendizes pensam em relação à adequação linguística e pragmática numa produção. Ou seja, os aprendizes manifestam seu desejo de adquirir uma proficiência de falante nativo pautada na correção e na expressividade (riqueza de léxico). Não houve, de modo geral, alusão expressa à dimensão pragmalinguística, de adequação da língua à situação de uso da mesma, como culturalmente definida.

A – Eu, por natureza, sou uma pessoa muito exigente e perfeccionista, tipo, eu não me contento em falar mais ou menos a língua, não me contento em falar as coisas e dizer às pessoas por gestos e mensagens subliminares elas entenderem o que eu estou dizendo. Não! Eu quero aprender a falar como eles falam. Então, enquanto eu não conseguir isso (...)

E – E pra aprender a falar como eles falam tu achas que tu tens que saber o quê?

A – Tudo!

E – Tudo é o quê?

A – Desde o... como é que eu vou dizer isso... acho que a pessoa tem que saber falar, expressar a idéia como eles expressam, tipo, expressões idiomáticas, isso é mais importante, (...) conseguir transformar do português uma idéia e colocar no italiano aquela mesma idéia só que com as palavras deles e acho que a fluência, a facilidade de verbalização das coisas tem que ser bastante desenvolvida e também... uma idéia geral de tudo. (S7)

S3, um aprendiz classificado no início do *continuum* de proficiência, porém pertencente ao nível IV reconhece as inadequações encontradas na sua produção:

() Eu acho que agora lendo de novo meu texto eu acho que eles não usariam, várias coisas assim que eu, se eu pensar, eu construí pensando em português (...) tipo anche io vado bene, sono stanco di voi e várias coisas que eu vi que eu ...(...) elas tão assim tentando encontrar um lugar no italiano acho que eles achariam estranho o meu texto (...) não diria dessa forma essas coisas, teriam um outro modo de dizer as mesmas coisas que eu

disse e muito porque eu pensei o que queria dizer em português e construí só pegando uma colagem no italiano, acho que é por isso. (S3)

Contrariamente à questão sobre a identificação do problema subjacente à inadequação pragmalinguística apontada pela pesquisa, os resultados das respostas à pergunta “*O que é para você “aprender uma LE”? O que envolve esta aprendizagem? Existem variantes dentro desta língua?*” Parecem revelar certa consciência pragmática, embora atrelada mais à relação geral entre língua e cultura. É o que mostram os seguintes depoimentos:

Eu penso que, (...) aprendendo uma língua, não só aspecto gramatical, eu considero ele importante, mas eu acho que tem que associar o conhecimento e aprendizagem da cultura, especialmente, e, pra conhecer justamente essas expressões, esses modos de dizer as coisas dentro da língua. Eu acho que isso é super importante porque, dentro da cultura, abrange o aspecto histórico e o aspecto... (...) As particularidades da língua. E a gente não consegue, eu não consigo entender essas particularidades sem conhecer a história do povo, né? Estudar a origem, a evolução, a história, as coisas que aconteceram, né? Pra mim, isso é muito importante. (S6)

Eu acho que deixar um pouco de lado a língua materna saber que cada língua tem a sua própria estrutura e suas próprias coisas culturais, que a gente não pode misturar, ainda mais fazendo três línguas ao mesmo tempo. (S2)

Pra se enfiar, sabe, na cultura, mergulhar na cultura, ver sempre um filme, ouvir música, claro que tá, tem que estudar a gramática sempre, mas pra aprender mesmo, pra internalizar é se envolver, tentar se envolver com a cultura, né deles.... (S4)

Eu acho que a língua envolve muito dentro daquilo que tu tem enraizado da tua própria língua materna. Então, que é uma coisa muito forte. Agora tu aprender a língua é a língua de um outro. Então eu acho que tem que envolver muito sentimento aí, porque se tu não entra, digamos assim, mais profundamente tu fica... fala uma língua artificial. Não sei se consegui me fazer entender...Mas, então, eu acho isso. Acho que um aprendiz ele não pode querer, não dá pra desvincular a língua ao país de origem. Então eu acho que a pessoa tem que aprender um pouco mais sobre o país, a cultura, os modos de viver, as expressões idiomáticas que falam, que se usa muito. Porque dialeto não dá, né. isso aí cada um tem o seu e pronto. Mas eu acho importante essa parte, querer conhecer um pouco mais a fundo pra saber o que tu tá dizendo . (S8)

Concluindo, durante as entrevistas, buscou-se verificar se os aprendizes estavam conscientes daquilo que haviam produzido. As respostas dadas por diversos sujeitos foram bastante significativas, porque sempre procuram justificar as inadequações com base na interferência da língua materna.

Acho que isso é uma influência do português (...) (S1)

Mas, certamente foi outra coisa que eu respondi pensando em português.
(S1)

Coisas da língua materna me influenciando. (S2)

A seguir, no próximo capítulo, traçaremos algumas considerações finais e possíveis contribuições que este trabalho pode dar ao ensino de italiano como LE a aprendizes brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e compreender o processo de produção de inadequações pragmalingüísticas na interlíngua dos aprendizes de italiano como LE demonstrou-se de grande importância para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira em seu conjunto. Os dados revelam uma necessidade de ampliar o foco da aprendizagem envolvendo não apenas aspectos da pronúncia, do léxico e da gramática, mas também e justamente da pragmática de uso da língua na sua relação com o contexto situacional. Neste sentido, confirma-se o que dizem Gass & Selinker, quando afirmam que *“aprender uma LE é mais do que aprender a pronúncia, os itens lexicais e a ordem das palavras. É algo muito maior, é saber utilizar tais palavras, expressões e frases em contextos da LE”* (1983:182). Em outras palavras, parece confirmar-se o que muitos outros afirmam de que é preciso ser “plurilíngüe na sua própria língua”. Até que ponto isso permanece um ideal inatingível ou difícil de se concretizar é uma questão obviamente ponderável, pois não se trata de corromper, ou melhor, de enganar a identidade de aprendiz falante não-nativo da LE. No caso, a pesquisa envolveu falantes brasileiros de italiano como LE que, como qualquer falante, podem ser mais proficientes ou menos na LE que estão estudando, e não porque são falantes não-nativos.

Como primeira conclusão, o estudo mostra, portanto, a importância de ampliar a concepção de língua de uma perspectiva monolítica que a vê como um código único, a uma visão multifacetada que reconhece variedades, estilos ou línguas dentro da língua cuja escolha é determinada pela situação de uso e pela cultura. Esta constatação é amplamente comprovada nas entrevistas com os aprendizes sujeitos da pesquisa que percebem acima de tudo aspectos gramaticais (em termos de sistema de regras de concordância) e lexicais, ignorando muitas vezes a dimensão pragmática. Em suma, a percepção dos aspectos da língua pelos aprendizes parece mais atrelada a questões mais sistêmicas da gramática e léxico e fonologia da língua.

A didática da língua italiana como LE, é verdade, ainda está dando seus primeiros passos, não somente no Brasil, mas na própria Itália. Portanto, um trabalho que estude a percepção dos aprendizes estrangeiros de italiano, principalmente na região Sul do Brasil, onde, além disso, se destaca a influência da imigração italiana, apresenta muito mais do que uma simples coleta de informações acerca da língua: é uma oportunidade de entrar no mundo

da aprendizagem desta língua, mergulhar nas realidades dos aprendizes, para conhecer o que está no íntimo de cada um que optou por estudá-la. Um estudo comparativo dos dados aqui analisados, referentes a aprendizes do âmbito universitário, com outros contextos de ensino de italiano, como por exemplo, os ligados às áreas de bilingüismo societal, poderia jogar luz a uma série de novos aspectos de ordem pragmática, não contemplados neste estudo por força do próprio recorte feito. Alguns desses aspectos, como no uso de formas como *voi* já foram inclusive brevemente arrolados, porém apenas como dado complementar.

Uma segunda conclusão de peso que se soma à percepção dos falantes é dada pela correlação que observamos entre a ocorrência de inadequações pragmlingüísticas e o grau de proficiência dos aprendizes na LE. Não nos interessou tanto quem produz mais inadequações dessa ordem, mas muito mais do processo que leva à sua produção e “remoção” ou “superação” em termos de produção de um discurso/texto isento dessas inadequações. Tal processo revelou-se basicamente como bastante lento, uma vez que parece estender-se por diversos níveis (equivalentes neste estudo a Italiano II, IV e VI).

Neste sentido, parece haver uma relação com o que se falou antes, de que para a adequação dos aspectos pragmlingüísticos, é necessário e fundamental o desenvolvimento da consciência pragmática e, conseqüentemente, de uma concepção de língua que considera as diversas dimensões de uso da mesma na interação social. Ou seja, quando o aprendiz percebe que existem inadequações pragmlingüísticas, ele percebe também que não existe uma só língua, um repertório X. A consciência pragmática o torna capaz de reconhecer que existe uma variedade de línguas. Que quando se fala com A é diferente de quando se fala com B. No momento em que o aprendiz tem essa percepção, isto retorna na sua aprendizagem, tornando-o mais apto para gerenciar de maneira eficaz a construção da sua interlíngua.

Um outro aspecto é o que envolve a qualidade e a quantidade do insumo de um dos fatores determinantes para uma produção não apenas gramaticalmente correta, mas também pragmaticamente adequada. Uma das dificuldades, porém, que os aprendizes podem perceber é com relação às situações encontradas em sala de aula. Muitas vezes, elas são bastante artificiais e os aprendizes não têm oportunidades de ter contato com um falante nativo italiano, o que faz com que ele não vislumbre situações reais de uso da língua. Ao perceber que não terá oportunidades para desenvolver a fala na LE, o aprendiz opta por aprofundar somente os aspectos gramaticais da mesma, sem desenvolver uma consciência pragmática.

O contrário também pode acontecer: o aprendiz prontamente reconhece quando utilizar uma determinada expressão ou forma de tratamento exatamente porque é uma

situação formulaica típica que sempre aparece no livro didático ou nos materiais de sala de aula. E mesmo não tendo um alto nível de proficiência, utiliza a formulação correta. Uma outra conclusão plausível seria que o aprendiz tem conhecimento prévio das estruturas adequadas, oferecido tanto pelo livro didático, quanto pela prática da sala de aula, mas não consegue acessá-lo no momento em que deve produzir o enunciado na LE.

Um terceiro aspecto conclusivo, ligado a questão dos fatores subjacentes à produção das inadequações pragmalingüísticas, diz respeito ao papel da transferência de estruturas da LM para a LE. Percebemos que os aprendizes menos proficientes tendem mais frequentemente a compensar a falta de conhecimento na LE apoiando-se nas regras da LM. No caso dos aprendizes falantes de língua portuguesa, enaltece-se muitas vezes o mito da proximidade lingüística, de o italiano ser considerado uma língua fácil devido à grande semelhança entre as duas línguas, que justamente pode constituir-se em fonte de transferências diversas.

Repetindo, a análise das inadequações levantadas através dos DCT's apontam, como se disse, uma correlação entre proficiência e adequação pragmalingüística. O processo de aprendizagem de aspectos pragmáticos se dá de forma gradual ao longo do *continuum*, mesmo o livro didático tratando desde o início destas questões. Parece claro, assim, que mais do que ensinar, se deve sensibilizar para a dimensão pragmalingüística e sociopragmática, mostrando a relação das estruturas da língua com seu uso em situações distintas. Talvez a consequência mais clara desse dilema seja a produção de enunciados gramaticalmente “corretos”, porém pragmaticamente inadequados, porque não usuais na situação em questão.

No caso do ensino universitário, é importante reconhecer alguns efeitos que a instrução formal pode favorecer aos aprendizes de uma LE. Talvez uma ênfase instrucional, mais voltada ao uso da língua em situações autênticas, e as eventuais correspondências entre a LM e a LE poderiam desencadear uma maior consciência pragmática nos aprendizes de que não podem simplesmente substituir na LE as formas e convenções da LM. Assim, a instrução formal também desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da consciência pragmática do aprendiz de LE. É importante, ainda, salientar que a instrução formal é uma força determinante na aquisição da competência pragmática do aprendiz, tanto quanto seu desempenho na pragmática da interlíngua.

A incompatibilidade e escassez de tempo disponível para a pesquisa⁸ não permitiu que se fizesse uma coleta de dados orais. Assim sendo, a produção oral poderá ser o objeto de um próximo estudo que privilegie as produções espontâneas em sala de aula e que venha a complementar estudos realizados utilizando a língua escrita. Em termos metodológicos, o estudo evidenciou também a utilidade dos DCT's enquanto instrumentos de coleta dos dados. Apesar das ponderações em relação ao que é escrito ou oral, comprova-se sua validade para a pesquisa.

Concluindo, tem-se a convicção de ter contribuído de maneira substancial para a compreensão do processo de aquisição de LE, mais precisamente no contexto universitário de ensino de italiano a aprendizes brasileiros. Cabe a partir das constatações feitas uma reflexão sobretudo sobre os materiais e conteúdos de ensino (o insumo) e as situações que possam com mais autenticidade conscientizar, o aluno para as questões pragmalinguísticas.

⁸ A pesquisadora desenvolveu sua Tese de Doutorado sem dedicação exclusiva à pesquisa. Durante todo o período do Doutorado, continuou com as atividades de ensino na Universidade, em virtude da escassez de professores. Tal reflete a situação do ensino de italiano que, nas universidades, ainda consta infelizmente com um corpo docente numericamente insuficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, C. *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci editore, 2005.
- AGAR, M. *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994.
- ALLPORT, G. *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison Wesley, 1979.
- ALONSO, L. C. *Erro pragmático? Que bicho é esse?* In: Letras de Hoje, v. 18, n.4, p. 63-76, 1983.
- _____. *A polidez e o ato de recusa em inglês como língua estrangeira. Um estudo comparativo*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.
- ASTON, G. *Say 'Thank You': Some Pragmatics Constrains in Conversational Closings*. In: Applied Linguistics, v. 16, n. 1, p. 57-86, 1995.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BANCICH, L.S. *Polidez e cultura regional: uma análise da realização de atos de fala da antiga região de imigração italiana do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: UCS, 2004.
- BARDOVI-HARLIG, K. & DÖRNYEI, Z. *Do Language Learners Recognize Pragmatics Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning*. In: TESOL Quarterly, v. 32, n. 2, p. 233-262, 1998.
- BATES, E. *Language, Thought, And Culture – Advances in the study of Cognition*, New York: Academic Press, 1976.
- BEEBE, L. M & TAKAHASHI, S. “Do you have a bag?” Social status and patterned variation in second language acquisition. In: GASS, S, MADDEN, C. PRESTON, D. & SELINKER, L. (eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters, p 103-128, 1989.
- BIAGI, M. L. *Linguistica Essenziale – una guida metodologicamente aggiornata allo studio e per l'insegnamento dell'italiano*. Milano: Garzanti, 1985.
- BLUM-KULKA, S. *Interlanguage pragmatics: The case of requests*, In Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. & Swain, M. (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon Avon: Multilingual Matters. P.255-272, 1991.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J., KASPER, G. (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- BLUM-KULKA, S. & OLSHTAIN, E. *Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*. In: Applied Linguistics, v. 5 n. 3, p. 196-213, 1984.

- BOHN, H. & VANDRESEN, P. (orgs.), *Tópicos de Lingüística Aplicada – o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BONIKOWSKA, M. *The choice of opting out*. In: *Applied Linguistics* n. 9, p. 169-81, 1988.
- BOU FRANCH, P. *On Pragmatic Transfer*. In: *Studies in English Language and Linguistics* n. 0, p. 5-20, 1998.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. *Universals of language Usage: Politeness Phenomena*. In: GODOY, E. (ed.) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- BUCK, R. A. *Towards a extended theory of face action: Analyzing dialogue in E. M. Forster's A Passage to India*. In: *Journal of Pragmatics*, n. 27, p. 83-106, 1997.
- BURNS, A. *Collaborative Action research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CANALE, M. *Considerations in the testing of reading and listening proficiency*. In: *Foreign Language Annals*, v. 17, n. 4, 1984.
- CATTANA, A. & NESCI, M.T. *Analisi e correzione degli errori*. Turim: Paravia, 2000.
- CORDER, S. P. *The significance of learners errors*. In: *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, p. 161-169, 1967.
- CRYSTAL, D. *Investigating English Style*. In: LEECH, G. N. *Principles of Pragmatics*. Essex: Longman Group Limited, 1983.
- DARDANO, M. & TRIFONE, P. *Grammatica Italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore, 1995.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The discipline and practice of qualitative research*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *Strategies of qualitative inquiry*. 2 ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2003. p. 1-45.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FINGER, I. *O Modelo de Grice*. In: *Metáfora e significação*, Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 19-30, 1996.
- FOLEY, W.A. *Anthropological linguistics: an introduction*. Alden, MA: Blackwell, 1997.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. *The interview: from structured questions to negotiated text*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

- FONTANA, B. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogo de poder, produção e reprodução de identidades*. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- FRASER, B. *Perspectives on politeness*. In: *Journal of Pragmatics*, n.14, p. 219-236, 1990.
- GASS, S. *Integrating research areas: a framework for second language studies*. In: *Applied Linguistics*, n.9, 198-217, 1988.
- GASS, S. & SELINKER, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- GRICE, H.P. *Logic and Conversation*. In: COLE, P. & MORGAN, J.L. (eds.), *Syntax and semantics: Speech acts*. v. 3, New York: Academic, p. 41-58, 1975.
- GRUPPO META, *Uno*, Roma: Bonacci Editore, 2005.
- _____, *Due*, Roma: Bonacci Editore, 2005.
- HALLIDAY, M. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HINKEL, E. *When in Rome: Evaluations of L2 pragmalinguistic behaviors*. In: *Journal of Pragmatics*, n. 26, p. 51-70, 1996.
- HYMES, D. *On a Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press, 1971.
- ILARI, R. & GERALDI, J.W. *Semântica*. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- JAWORSKI, A. *Pragmatic failure in a second language: responses in English by Polish students*. In: *IRAL*, v.32, n. 1, p. 41-55, 1994.
- KASPER, G. *Variation in interlanguage speech act realisation*. In: *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. GASS, S., MADDEN, C., PRESTON, D.; SELINKER, L. (eds.), Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1989.
- _____. *Pragmatic transfer*. In: *Second Language Research*, v.8, p. 203-31, 1992.
- KASPER, G. & DAHL, M. *Research methods in interlanguage pragmatics*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, n. 12, p.215-47, 1991.
- KASPER, G. & SCHMIDT, R. *Developmental issues in interlanguage pragmatics*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, n.18, p. 149-169, 1996.
- KELLERMAN, E. *Now you see it, now you don't*. In: GASS, S & SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, p. 112-134, 1983.
- KOIKE, D. A. *Politeness as a Social Phenomenon*. In: *Language Social Relationship in Brazilian Portuguese*. University of Texas, p. 20-35, 1992.

- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. Essex: Longman Group Limited, 1983.
- _____. *Review of Sadock (1974) and Cole and Morgan (1975)*. In: *Journal of linguistics*, n. 13, p. 133-45, 1977.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How languages are learned – Revised edition*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LONGARAY, E.A. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- MARQUES, M.H. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Sahan, 2001.
- MEIER, A. J. *Passages of Politeness*. In: *Journal of Pragmatics*, n. 24, p. 381-392, 1995.
- MITRANO NETO, N.M. *Situações-Padrão e a Mitigação dos Diretivos na Interlíngua*. In: LIMA, M. *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002.
- NAIDITCH, F. *A pragmática da interlíngua: questões centrais*. In: LIMA, M. & GUEDES, P. (orgs.). *Estudos de Linguagem*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.
- _____. *Transferência Pragmática, Cultura e Interlíngua: o Caso dos Pedidos de Permissão*. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras, UFRGS, 1998.
- ODLIN, T. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OLSHTAIN, E. *Sociocultural competence and language transfer: The case of apology*. In: S.M. GASS. & L. SELINKER (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, p. 232-249, 1983.
- PITTÀNO, G. *Conoscere la lingua*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1995.
- RENZI, L., SALVI G. & CARDINALETTI, A. *Grande grammatica italiana di Consultazione*. v. III. Bologna: Società editrice il Mulino, 1995.
- ROBINSON, G. *Cross-cultural understanding*. In: TOMALIN, B. & STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

- SASAKI, M. *Investigating EFL student's production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays*, In: *Journal of Pragmatics*, n. 30, p. 457-484, 1998.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication – An Introduction*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1995.
- SBISÀ, M (Org.), *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 1983.
- SCARAMUCCI, M. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- SCARCELLA, R. *On speaking politely in a second language* In: C. Yorio, K. Perkins e J. Schachter (eds.), *The learners in focus*, TESOL, p. 275-287, 1979.
- SCHEEREN, C.M. *“Lei potrebbe...tu puoi: o uso do Lei e a polidez em pedidos em italiano*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- SCHMIDT, R. *“Awareness and second language acquisition”*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 13, p. 206-226, 1993.
- SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995.
- SCHROEDER, D.N. *Ensino de Italiano L2: a aquisição dos pronomes*. Passo Fundo: UPF, 2004.
- SEARLE, J.R. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- _____. *Indirect Speech Acts*. In: COLE, P. & MORGAN, J. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975.
- SELINKER, L. *Interlanguage*. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.10, n.3, 1972.
- SEELYE, H. N. *Teaching Culture*. In: TOMALIN, B. & STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- SHARWOOD SMITH, M. *A quick round tour*. In: *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Longman Group, p. 3-21, 1994.
- TAKAHASHI, S.; BEEBE, L. *The development of pragmatic competence by Japanese learners of English*. In: *JALT Journal*, n.8, p. 131-155, 1987.
- TAKAHASHI, S. *Pragmatic Transferability*. In: *SSLA*, n.18, p.189-223, 1996.
- TANAKA, N., *Politeness: some problems for Japanese speakers of English*. In: *JALT Journal*, n.9, p. 81-102, 1988.

- THIBAUT, P. J. & van LEEUWEN, T. *Grammar, society, and the speech act: Renewing the Connections*. In: *Journal of Pragmatics*, n. 25, p. 561-585, 1996.
- THOMAS, J. *Cross-cultural Pragmatic Failure*. In: *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.
- TITONE, R. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando Editore, 1972.
- TOMALIN, B. & STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- VILLALBA, T.K.B. *A transferência na aquisição de espanhol como L2*. In: LIMA, M.S. *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 2002a.
- _____. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002b.
- WODE, H. *Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition*. In: *Working Papers on Bilingualism*, n. 11, p.1-13, 1976
- WOLFSON, N. *The social dynamics of native and non-native variation in complimenting Behavior*. M. Einsenstein Ed., 1989.
- YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- ZOBL, H. *The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition*. In: *Language Learning* n. 30, p. 43-57, 1980.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de identificação dos sujeitos e questionário para estatística



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Setor de Italiano

Av. Bento Gonçalves, 9.500 - Caixa Postal 15.002
91540-000 Porto Alegre - RS - BRASIL

<http://www.ufrgs.br/iletras/>



Cadastro de Informações para Italiano
Pesquisa, Ensino e Intercâmbio Acadêmico do Aluno de Italiano⁹
MODELO “IDENTIFICAÇÃO PARA CONTATO”

Curso: () Letras/Licenciatura – ênfase? _____
() Letras/Bacharelado – ênfase? _____
() Curso 2 – Qual o curso de origem? _____

I DADOS PARA CONTATO

Nome:	Nº Matrícula	Nº Cartão UFRGS:
E-Mail:	Tel. para Contato:	Semestre no Curso:
Endereço (opcional)		

II FORMAÇÃO BÁSICA, INTERCÂMBIO & PESQUISA

O que costuma fazer nas horas livres? _____

Teria interesse e condições de alojar um estudante estrangeiro? não sim

Se sim, por quanto tempo? _____

Nome da escola onde concluiu o 2º Grau: _____

Município onde se localiza: _____

Língua Estrangeira que fez no Vestibular: _____

Possui ou já teve alguma Bolsa na Universidade? sim não

Se sim, qual? CNPq PIBIC-CNPq FAPERGS PROPESQ Monitoria

Tem interesse em trabalhar em um projeto de pesquisa? não sim

Tema e área em que gostaria de pesquisar? _____

III PRÉ-CONHECIMENTOS DE ITALIANO - Possuía conhecimentos de italiano antes de entrar no Curso?

Não Sim. Se sim, em quais habilidades?

já entendia falava lia textos básicos escrevia pequenos textos

Qual nível? _____

Onde obteve esse conhecimento da língua italiana?

Na escola Qual? _____ Séries? _____

⁹ Questionário elaborado pelo Prof. Dr. Cléo Wilson Altenhofen (Setor de Alemão/IL/UFRGS)

- Em casa.
- Em curso particular. Qual? _____
- No NELE.
- Estada na Itália, Suíça, etc. Quanto tempo? _____
- Outro modo? Qual? _____

IV CONHECIMENTOS DE ITALIANO E DE OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

	ENTENDE	ESCREVE	LÊ	FALA
Italiano	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
Inglês	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
Espanhol	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
Francês	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
Alemão	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
Outra? Qual? _____	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim	<input type="checkbox"/> muito bem <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
FALA ALGUM DIALETO? <input type="checkbox"/> não				
<input type="checkbox"/> não, mas compreendo. Qual dialeto? _____				
<input type="checkbox"/> sim, falo. Qual? _____				

V O QUE VOCÊ ACHA QUE AJUDARIA A MELHORAR O SEU ITALIANO?

VI QUAIS SÃO SUAS PRETENSÕES FUTURAS EM RELAÇÃO AO ITALIANO?

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____

Assinatura:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Setor de Italiano

Av. Bento Gonçalves, 9.500 - Caixa Postal 15.002
91540-000 Porto Alegre - RS - BRASIL



**Cadastro de Informações para
Pesquisa, Ensino e Intercâmbio Acadêmico do Aluno de Italiano**
MODELO “PERFIL GERAL PARA ESTATÍSTICA”

Curso: () Letras/Licenciatura – ênfase? _____
() Letras/Bacharelado – ênfase? _____
() Curso 2 – Qual? _____

I PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL

Local de Nascimento: _____	Idade: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> feminino	<input type="checkbox"/> masculino
Trabalha atualmente? <input type="checkbox"/> sim, _____ (turno)	<input type="checkbox"/> não
Se sim, onde? _____	
Estado civil? <input type="checkbox"/> casado	<input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> outro
Mora com os pais? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Bairro onde mora atualmente? _____	
É aluno carente? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Recursos áudio-visuais que possui em casa:	<input type="checkbox"/> computador <input type="checkbox"/> impressora <input type="checkbox"/> videocassete
	<input type="checkbox"/> DVD-player <input type="checkbox"/> walkman <input type="checkbox"/> máquina fotográfica
Escola onde concluiu o 2º Grau: <input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> particular
Possui conhecidos na Itália, Suíça? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Possui dicionário de italiano? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Possui gramática de italiano? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
É sócio em alguma instituição cultural? <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Já esteve no exterior? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, onde? _____	
Por quanto tempo? _____	

II ATIVIDADES NO CURSO

a) Número de disciplinas em que se matriculou? Semestre anterior: _____ Semestre atual: _____
b) Número de palestras que assistiu no semestre anterior? _____
c) Participou de algum evento na área? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Qual? _____

III COMO VOCÊ ESTUDA E PRÁTICA O ITALIANO?

a) Conversa com falantes nativos estrangeiros?

Não Sim Com que frequência? _____

b) Troca e-mails em italiano?

Não Sim Com que frequência? _____

c) Navega na Internet?

Não Sim Com que frequência? _____

d) Assiste filmes em italiano?

Não Sim Com que frequência? _____

e) Ouve música em italiano?

Não Sim Que tipo de música? _____

f) Faz contato com falantes ítalo-brasileiros?

Não Sim Com que frequência? _____

g) Participa de grupos de conversação?

Não Sim Com que frequência? _____

h) Faz curso paralelo? Onde?

NELE – nível? _____ ACIRS Outro? _____

IV QUAL FOI SUA MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHER O ESTUDO DO ITALIANO?

identificação com a cultura, identidade própria

gosto pela língua

aprimoramento do italiano

oportunidades de trabalho (mercado das línguas)

intenção de ser professor de italiano

intenção de ser tradutor

origem (dos pais e dos avós)

atratividade/exotismo da língua e cultura (é diferente)

intenção de estudar na Itália, etc.

oferta de bolsas de estudo

namorado(a)/marido, esposa, parente fala italiano

acesso a uma bibliografia restrita

outro motivo: _____

V AVALIAÇÃO GERAL E SUGESTÕES PARA MELHORAR O CURSO:

a) Como avalia o Curso de Letras/UFRGS?

muito bom bom regular insatisfatório ruim

b) Como avalia o Curso de Italiano/UFRGS?

muito bom bom regular insatisfatório ruim

c) Que problemas/sugestões você apontaria para melhorar o Curso? _____

Anexo 2 – Teste para definição do *continuum* de proficiência lingüística dos sujeitos conforme Schroeder (2004:84ss)

Nome: _____

Livello: _____ Data: _____

Segnalare la risposta giusta:

1. (a) IL (b) LO (c) UN zucchero è un alimento importante.
2. Non mi piacciono (a) QUELLI (b) QUEL (c) QUEI fiori: preferisco questi.
3. Queste sono canzoni molto (a) FAMOSI (b) FAMOSE (c) FAMOSA.
4. (a) IL LORO (b) LORO (c) IL SUO figlio studia all'università di Padova.
5. (a) QUALI (b) CHE (c) CHI di questi orecchini preferisci?
6. Io sono certamente meno furbo (a) DI (b) DEL (c) CHE te.
7. Ieri (a) ALCUNI (b) QUALCUNO (c) ALCUNO mi ha parlato di te.
8. Se non c'è niente da mangiare mi faccio due (a) UOVI (b) UOVA (c) UOVE.
9. Vai in autobus o (a) IN (b) A (c) CON I piedi?
10. Ho perso il treno e il prossimo parte (a) FRA (b) A (c) DA due ore.
11. Stasera voglio andare (a) NEL (b) IN (c) AL cinema.
12. Vado (a) DAL (b) DEL (c) AL medico perché sto male.
13. Conosco (a) TUTTI QUELLI CHE (b) TUTTO CHE (c) TUTTI CHI frequentano quel bar.
14. Paolo e Francesca non sono ancora arrivati: (a) LI (b) LE (c) GLI aspetto ancora cinque minuti e poi vado via.
15. Signora, (a) LE (b) LA (c) GLI voglio ricordare che domani è l'ultimo giorno per pagare quella tassa.
16. Quel documento mi serve subito: (a) ME LO (b) SE LO (c) GLIELI mandi per fax?
17. In Italia (a) SONO (b) CI SONO (c) NE SONO molte cose da vedere.
18. Non conosco molte lingue: (a) CI (b) NE (c) LE parlo solo una, e anche male.
19. Forse non tutti (a) SAPONO (b) SAVONO (c) SANNO che in America ci sono molte città che si chiamano Firenze.
20. Gli italiani (a) LEGGIONO (b) LEGGONO (c) LEGGIAMO poco.
21. Io e mia moglie (a) GIOCIAMO (b) GIOCHIAMO (c) GIOCAMO spesso a tennis.
22. In questo periodo i dollari (a) VALGONO (b) VALONO (c) VALIONO molto.
23. Voi dove (a) AVETE ANDATO (b) SIETE ANDATI (c) AVETE ANDATI in vacanza?

24. Le lasagne che hai fatto sono buonissime: per questo ne ho (a) MANGIATO (b) MANGIATA (c) MANGIATE due porzioni.
25. A Renato e a Gianni (a) PIACIAVA (b) PIACEVA (c) PIACEVANO molto le discoteche.
26. Lo sguardo negli occhi e gli (a) DICETTE (b) DISSE (c) DIRÒ queste parole.
27. Il sale nella pasta (a) CE NE HO (b) CE L'HO (c) NE L'HO già messo io.
28. Non fare i capricci! (a) SII (b) SEI (c) SAI buono un momento!
29. Tu che (a) FARESTI (b) FACERESTI (c) FAREBBE in una situazione del genere?
30. Ero sicuro che (a) AVRESTE DORMITO (b) AVESTE DORMITO (c) DORMIRESTE a lungo stamattina.
31. Davvero vorresti che io ti (a) DISSI (b) DICESSI (c) DISSE quello che penso?
32. Non ho detto questo! Temo che tu (a) AVESSI CAPITO (b) ABBIA CAPITO (c) SAI CAPITO male.
33. Se me lo (a) DICESSERO (b) AVREBBERO DETTO (c) AVESSERO DETTO ieri io non lo avrei mai potuto credere.
34. Credevo che (a) TE LA SARESTI CAVATA (b) TE NE SARESTI CAVATA (c) TE LO SARESTI CAVATO.
35. Quando si è (a) AMMALATO (b) AMMALATA (c) AMMALATI ci si rende conto di quanto sai bello star bene.
36. Ma chi te lo (a) VA (b) STA (c) FA fare?
37. Io (a) VADO (b) SONO (c) HO abituato i miei figli a rifarsi il letto da soli la mattina.
38. Alle sue domande ho risposto sempre (a) DI (b) CHE (c) A sì.
39. Bravo, tu sei sempre (a) IL MEGLIO (b) IL MIGLIORE (c) IL PIÙ MIGLIORE di tutti.
40. I suoi risultati scolastici non sono buoni, (a) TUTTAVIA (b) ANZI (c) ADDIRITTURA il ragazzo ha studiato e premieremo il suo impegno.

Anexo 3 – Transcrição dos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, para definição da proficiência em italiano como LE.

Viaggio in Italia

Sujeito 1

Nell'ano scorso sono andato in Italia in vacanze con la mia famiglia. La Italia è un paese troppo bello, c'è molte cose da fare come per esempio visitare le città storiche. Io sono andato in Roma, Firenze, Venezia, Milano e alcuni altre. Sono andato anche alla montagna.

Ho parlato molto con gli italiani loro sono carini. Ho fatto molti amici.

Ah! Sì! Una cosa che non dimenticherò mai è la pasta e il gelato, allora! Una vera opra di arte.

A sì che possibile voglio ritornare all'Italia.

Sujeito 2

Io sono stata in Italia in 1999 con il mio fidanzato. Noi abbiamo spenduto un mese al nord dell'Italia perché noi abbiamo qualche amici chi vivono in Trento.

Noi abbiamo parlato con tanti italiani in quel mese però noi non parlavamo l'italiano come oggi (meglio di quel tempo).

Noi abbiamo visitato Roma, Pisa, Firenze, Venezia, Milano, Verona, Madonna di Campiglio (città vicina a Trento dove noi siamo stati di più) e noi abbiamo fatto tutte queste passeggiate in treno.

La città che noi abbiamo piaciuto di più è stata Verona. Non sappiamo perché, forse per le belle e piccole vie oppure per le persone simpatiche o per l'aria romantica che c'è questa città bellissima.

Noi abbiamo mangiato troppo della pasta e della pizza in questo mese in Italia.

Per noi, il più bello monumento dell'Itali è stata la Torre di Pisa perché la torre è bela e anche straordinaria!!!

Sujeito 4

Ho fatto un viaggio incancellabile a Roma. Io mi sono albergata nell'hotel Bernini, ma ci sono rimasta poco tempo, perché ho passeggiato molto.

Ho visitato molte piazze a Roma, ma mi ha piaciuto di più la Piazza di Spagna, in cui c'è una scala monumentale e belle luce alla notte! Ovvio che anche sono andata al Colosseo e è più grande che io pensavo! Ho visitato anche il Vaticano, ma purtroppo non ho visto il Papa.

Sono andata a molti ristoranti e ho mangiato molti piatti tipici, e mentre mangiavo in una pizzeria ho conosciuto una coppia di napoletani che erano molto simpatici. Ho parlato molto con loro (anche se fosse difficile di capire l'accento di ambedue)! La coppia mi ha invitato di visitarli prossimo ano, e ovvio che ci vado! Spero che il mio viaggio a Napoli sia divertente, come è stato in Roma!

Sujeito 5

Due anni fa sono andata in Italia per conoscere il paese. Da molto avevo il sogno di visitare Firenze e parlare l'italiano con gli italiani.

Siccome ci vuole molto denaro per viaggiare e come dovevo fare un piccolo corso, ho approfittato per andare da un'amica che abita a Siena, una città che, nonostante sia piccola è per me la più bella della Toscana, dopo Firenze. Infatti, questa città è uno spettacolo emozionante e con la sua architettura classica tiene una bellezza indimenticabile. Forse sia perché mi piacciono le architetture antiche. E Firenze è piena di queste architetture.

Abbiamo preso il treno e siamo andati anche alle regioni del Lazio e della Campagna, dove si siamo fermati per mangiare la pasta a Roma e la pizza Margherita a Napoli.

Questo viaggio è stato per me la realizzazione di un sogno perché ho parlato con gli italiani e ho visitato Firenze.

Sujeito 6

Siamo andati in Italia nel festivo Pascoale del 2004. stavammo molto contenti ma io specialmente perché stavo realizzando un sogno di adolescenza, c'ioè conoscere l'Italia. Molto importante per me era anche perché stavo facendo il cammino al contrario che i miei bisnonni hanno fatto nel 1875 quando sono arrivati a Porto Alegre e furono a abitare a Caxias. Allora immaginavo tutte le difficoltà e i fabisogni che hanno passato per arrivare qui. E ancora non trovarono niente di quello che aspettavano ma si hanno mesi a lavorare come le bestie per sopravvivere. Questo mi emozionavo ricordando la generazione che ha lasciato suo paese ricercando migliore condizione di vita per sua famiglia. E io ritornavo a loro terra, loro paese come si stavo realizzando il sogno di mia nonna che voleva qualche di ritornare al suo paese ma non è potuta, è morta prima.

Allora siamo arrivati a Milano. Ma che belle robe! Abbiamo conosciuto il Duomo, il Teatro Scala, Galleria Emmanuele; il giorno dopo siamo andati visitare il Castelo Sforcese in cui abbiamo visto delle belle opere. Per loccomoversi in città usavamo la metropolitana (dei pubblici) che sono puntualissimi.

Il 5 aprile abbiamo preso il treno per Firenze che è stato un bel viaggio scendendo tra le montagne.

Firenze è una bella città ripleta di opere d'arte e li dicono che è dove c'è il maggiore museo "a cielo aperto" del mondo e è proprio così: in qualunque via, piazza, chiesa, ecc... si trova delle belle opere antiche. Il Duomo, il Batistero al centro e nelle Piazza Signorina ci siamo spaventati: la sua imponenza, i suoi colori che sono indescrivibili. Proseguendo nella Piazza Sig. dove c'è l' statua di Apollo, la Galleria Ufficcio, il Ponte Vecchio (del oro), la Via Scalzuoli, Piazza S. Lorenzo, ecc... e le inumere chiese che ne sono veri musei (della scultura e pittura sacra).

Senza dubbio è una città historical in tutti i sensi. Anche le persone sono molto gentile; abbiamo parlato un signore di un negozio di dischi e cine ha detto che aveva dei suoi che si hanno allontanato in Brasile; ha parlato della guerra, dei orrori, che ha schizzato specialmente il nord di Italia e il dolore del suo popolo. Ci hanno impressionato molto.

E la cucina fiorenina? Cosa dire? Meravigliosa! Tanto la semplice come la sofisticata. Abbiamo mangiato della buona pasta nel "Bar di Pino" (famigliare) deliziosa, siccome nel Ristorante "Zaza" non se può parlare! Ma il nostro viaggio ha continuato: seguemmo a Venezia traverso la pianura padana, Sto Antonio di Padova. Venezia è semplicemente incantevole! E Roma? È un'altra storia perché è una città affascinante, indescrivibili! Ci vorrebbe molto tempo per relatare su questa, basta dire che della loro immagine per sempre mi ricorderò!

Sujeito 7

Va bene! Un viaggio che non ho fato, è stato a una piccola città del Veneto il cui nome, per dirti la verità, non mi ricordo. Era una città veramente antica. Pareva che io non era nel presente, e si nel mileottocento.

Quando sono arrivato, ho trovato un uomo che suonava una chitarra, in una piccola via di quella città. Gliel'ho domandato perché suonava, già che nessuno lo ascoltava. Lui mi ha dito che quella era una forma di attrarre persone che lui portava a una fattoria dove loro

dovevano lavorare da schiavi. E è stato in questa fattoria che starei io se non finisse questa storia.

Sujeito 8

Io sono già andata, per fortuna, due volte in Italia e per questo ho avuto la possibilità di conoscere un po' alcune belle città.

Il primo viaggio in treno è stato per Venezia (città più o meno vicina da quella in cui abitavamo). Eravamo insieme agli amici, proprio veneziani, compagni di lavoro di mio marito; allora, loro ci hanno spiegato tantissime cose interessanti di quel bel posto, la storia, la cultura, l'architettura le curiosità, ecc.

Nel secondo viaggio siamo andati a Milano e è là che abbiamo mangiato benissimo! Il capo di mio marito ci ha portato a buonissime ristoranti e, come eravamo "amanti della buona tavola", abbiamo approfittato abbastanza. Ma, la parte bella di questo viaggio è che, mentre loro lavoravano, io passeggiavo!

Abbiamo anche, in memoria, i ricordi che vengono da Roma, forse perché è stata la città dove siamo rimasti di più, allora, abbiamo avuto tempo per trascorrere quelle vie antichissime e che da sempre erano nella nostra testa dopo le lezioni di storia durante la scuola media. Quei noti palazzi, i Fori, il Colosseo, le Fontane, le Piazze: un vero piacere agli occhi.

Per fine, a Trieste, dove siamo vissuti alcuni mesi, abbiamo mangiato la migliore pizza del mondo e, siccome abbiamo fatto cari amici in questa città, spesso andavamo da loro per assaggiare tutti i tipi di pasta.

Sujeito 9

Sono andato in Italia in quella bellissima primavera di 1978. eravamo molto contenti, io ed i miei genitori. Dapprima, abbiamo preso l'aereo in Sao Paolo verso Roma. Faceva bel tempo e tutto pareva sorridere intorno a noi. Roma è stata propria una bella sorpresa. Città attraente, dove il modernp e l'antico convivono in pace.

Di Roma siamo partiti per il nord Italia, più precisamente verso Bologna. Li, abbiamo mangiato in molti ristoranti e assaggiato la bella cucina nostrana. Abbiamo fatto amicizia con molte persone, quando abbiamo potuto mettere in pratica la nostra conoscenza dell'idioma.

Un altro aspetto interessante del nostro viaggio e che ci è piaciuto tantissimo il paesaggio locale, dove abbiamo viaggiato sui treni veloci e moderni che legano Roma a Bologna.

Insomma, che dire di più? Questa è stata, senza dubbio, il migliore viaggio di tutta la mia vita.

Sujeito 10

Nel mio primo viaggio in Italia sono andata a Pederobba (la città di mio bisnonno), Treviso, Venezia, Milano e Roma. Ho parlato con tanti italiani e nessuno credeva che io fossi appena arrivata e quello fosse il mio primo soggiorno in Italia. A Venezia sono andata ad un ristorante tipico di frutti di mare e ho assaggiato le vongole, i gamberetti e l'aragosta e il granchio. Eravamo in quattro persone essendo che ognuna ha ordinato un piatto diverso, ci siamo scambiati.

Sono andata a Milano e Roma in treno e ho apprezzato molto la vista, il paesaggio. È stato un viaggio indimenticabile.

Sujeito 11

Nel 2001 sono andata in Italia. Ci sono andata per rimanere un anno e in quest'anno ho vissuto a Trento, ma ho viaggiato un po'. Ho conosciuto tante città interessanti: Venezia, Firenze, Siena, San Gimignano, Roma, e altre. Ho parlato con alcuni italiani, ma pochi, perché loro non sono molto aperti agli stranieri, principalmente quando non sanno di dove si è. A Firenze sono andata ad un ristorante, di sera, per cenare. Ho mangiato della pasta al profumo di mare, che è fatta con i frutti di mare. Sono andata altre volte a ristoranti e tutte le volte ho mangiato sempre soltanto il primo, perché per me era sufficiente. Mi piaceva molto uscire per andare in pizzeria. All'inizio non riuscivo a mangiare una pizza intera, come fanno gli italiani, però alla fine mi sono abituata. In questo viaggio più lungo, ho preso tanti treni, prima uno che faceva Trento-Roma, e poi andavo di città in città sempre col treno. Mi piace molto viaggiare in treno, ho perfino preso uno in cui si poteva dormire dentro la cabina, però non ho dormito molto bene, perché dividere un posto tanto piccolo con persone strane non è molto rilassante.

Anexo 4 – Situações dialógicas propostas para a coleta dos DCT's

Situazione 1 – È arrivato il sig. Marchetti, rappresentante commerciale dell'azienda dove lavori. Tuo datore di lavoro ti chiede di andare a prenderlo all'aeroporto perché sai parlare l'italiano. Scrivi il vostro dialogo del cammino fra l'aeroporto e l'azienda.

Situazione 2 – È successo un piccolo imprevisto e devi chiamare per telefono il sig. Marchetti che è in albergo

Situazione 3 –. Appena arrivati all'azienda, scopri che dovete ancora aspettare che finisca un'importante riunione. Allora devi offrire un caffè al sig. Marchetti che lo accetterà o no.

Anexo 5 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 1 (conversa com o representante comercial italiano no caminho do aeroporto ao hotel)

Sujeito 1

A – Buon giorno sig Marchetti!

B – Buon giorno! Tu sei...?

A – Franco! Lavoro nell'azienda e lo porterò fino lá.

B – Sì andiamo.

A – È la prima volta che sei a Milano?

B – Sì, mi pare una bella città.

A – È, c'è molto luoghi che Lei può conoscere. Dopo la riunione potremo fare un giro.

B – Certo, poi parliamo meglio. Adesso bisogno parlare con tuo datto.

A – Arrivederci.

B – Arrivederci.

Sujeito 2

Nel aeroporto...

A: - Buon giorno signore, voi siete il signore Marchetti?

B: - Buon giorno, sì sono io...

A: - Piacere sig. Marchetti, io mi chiamo Giovanna e lavoro nell'a azienda Roncato, il mio datto mi ha chiesto a prendervi qui e portavi al vostro albergo.

B: - Piacere signora Giovanna, te ringrazio per fare questa gentilezza.

Nella macchina...

A: - Sig. Marchetti, avete fatto un buon viaggio?

B: - Sì grazie sig. Giovanna pero non ho potuto dormire nel aereo...

A: - Anch'io non durmo nel aereo...

B: - Signora Giovanna, a quanto tempo lavorate nell'azienda Roncato?

A: - Sono nell'azienda a tre anni fa.

B: - E voi piacete lavorare nell'azienda?

A: - Sì molto perché tutti sono gentile e il lavoro mi piace molto.

B: - Molto interessante...Voi parlate bene l'italiano, signora Giovanna.

A: - Grazie mille sig. Marchetti, mi piace molto la lingua italiana e sono discendente di italiani penso che per questo si diventa più facile per me.

B: - Sono d'accordo...

A: - Bene sig. Marchetti, siamo arrivati al vostro albergo, aspetto che stiate bene nella tua visita alla nostra città.

B: - Grazie per tutto, signora Giovanna.

A: - (sem risposta)

Sujeito 3

A – Ciao, Sig. Marchetti, come va?

B – Bene. E lei?

A – Anche io vado bene. Come lei è andato di viaggio?

B – Più o meno. Non mi piace viaggiare per aereo.

A – Peccato! Ma adesso è arrivato... Questa è la mia macchina. Gli porterò fino all'albergo.

B – Grazie! Sono molto stanco.

A – Va bene. Non preoccuparsi perché è vicino. Dobbiamo andare sempre dritto fino alla chiesa, dopo girare alla destra. Pronto! Siamo arrivati!

B – Grazie, Marianna. A domani!

A – A domani, Sig. Marchetti. Ciao!

Sujeito 4

A – Signore Marchetti? Sono Signorina Bruni, ci sono venuta per rappresentare il Signor Bertolucci, direttore di nostra azienda.

B – Piacere, Signorina.

A – La macchina ci aspetta. Lei già ha visitato la nostra città un'altra volta?

B – Sì, due volte prima. È proprio bella. Lei è nata qui?

A – Sì, ma già sono vissuta due anni al Brasile!

B – Mah sì! È un bel paese! Beh, signorina, la riunione comincia a che ore?

A – La riunione è stata fissata alle 11h.

B – Va bene. Beh, siamo arrivati all'albergo. Grazie, Signorina. Arrivederla!

A – Arrivederla, Signore!

Sujeito 5

A – Buon giorno sig. Marchetti. Mi chiamo Luisa e lavoro con il Sr. Paulo. Sono qui per portarlo al suo albergo.

B – Buongiorno. Piacere. La ringrazierebbe se potessi portarmi prima a comprare una medicina.

A – Non si sente bene?

B – No, ho mangiato qualcosa che mi ha fatto male nell'aereo.

A – C'è una farmacia nell'albergo.

B – Bene. Così possiamo andare presto.

A – Stia tranquillo. Seguirò il cammino più corto.

B – Grazie, mille grazie.

Sujeito 6

Per incontrare il Sig. Marchetti nell'aeroporto, io portavo un cartello col suo nome, cosicchè quando è arrivato mi ha facilmente incontrato.

B – Buon giorno Signora. Sono il Signore Marchetti.

A – Signore Marchetti, buongiorno! Piacere conoscerlo personalmente. Come sta? Lei ha fatto buon viaggio?

B – Piacere. Sto bene, grazie. Il viaggio però è stato un pò faticoso.

A – Allora, io vi porterò all'albergo dove potete riposare un pò prima dei vostri affari.

B – Sì, sì. Va bene. Ma in questa bella città mi sento già bene.

A – Sono d'accordo con Lei: mi piace molto anche questa città. Nonostante i suoi problemi di svolgimento urbano, sicurezza, ecc., senza dubbio è una bella città.

B – Ecco, guarda le vie, i alberi, il parco... è bello.

A – D'accordo. Ecco qui il vostro albergo. Buona giornata a Lei. Arrivederci.

B – Arrivederci.

Sujeito 7

A – Ciao, signor Marchetti! Sig Grignani mi ha chiesto di prenderlo qui all'aeroporto e portarlo all'albergo. Io mi chiamo Rocco e la macchina si è fermata davanti la porta al finale di questo corridoio. Puoi accompagnarmi per favore.

(Nella macchina) Hai fatto un buon viaggio, signor?

B – Così, così. L'aereo ha partito in ritardo perchè siamo stati costretti ad aspettare che la bufera di neve si finisse. Oltre, non ci siamo offerti nè un sandwich durante il viaggio. Sono affamato!

A – Non ti preoccupi signor. All'albergo ce un ottimo ristorante.

B – Ah, mah è vero? La prima cosa che farò è mangiare una pasta e bere un bichiere di vino.

A – Ok. Quindi ci vediamo domani mattina per la riunione. Ciao.

B – Ciao.

Sujeito 8

A – Ciao! Buona sera sig. Marchetti! Sono Márcia Santos della filiale del Brasile! Come è andato il suo viaggio?

B – Ciao, signora Santos! Bene, tutto bene. Beh, è lontano il vostro paese, no?!

A – Mah, sì. Noi diciamo la stessa cosa quando andiamo in Italia.

B – Ma che roba! Allora dove posso trovare un bel posto per riposare un po'?

A – Andiamo subito! La porterò in un albergo molto gradevole vicino al mare. Li piacerà senz'altro.

B – Ecco, è tutto quello che bisogno adesso: un buon letto e una bella vista!

A – Allora, domani mattina, dopo la sua colazione, torno al albergo per portarla all'azienda, d'accordo?

B – D'accordo! Buona sera! E grazie mille signora Farias per la gentilezza!

A – Prego, sig. Marchetti!

Sujeito 9

A – Buon Giorno, signor Marchetti! Come sta? Lei ha fatto un buon viaggio?

B – Sì, certamente. Però, purtroppo, fa un brutto tempo oggi, vero?

A – Sì, è l'autunno che si avvicina. Béh, signor Marchetti, allora abbiamo prenotato per Lei una camera in un ottimo albergo, va bene?

B – Sì, grazie.

A – Sono sicuro che Le piacerà molto.

B – Tante grazie!

A – Ecco! Ci siamo arrivati! Allora la aspetto alla riunione di domani. Arrivederci, signore Marchetti!

B – Arrivederci e a domani!

Sujeito 10

A – Allora, sig. Marchetti, che bel periodo lei ha scelto per visitarci! Qui la temperatura in questo periodo è mite, molto gradevole.

B – Davvero. Sono stato molto fortunato con questa coincidenza!

A – Stiamo arrivando. Un attimo che Le consegno la sua valigia.

B – Va bene. Grazie.

Sujeito 11

A – Come vede, lei, la città è molto piccola e tranquilla.

B – Le piace abitare qui, allora?

A – Sì, prima abitavo a Milano, ma quando ho cominciato a lavorare nell'azienda e ho dovuto traslocarmi, mia moglie è rimasta molto contenta, perché in una città come questa si ha più tranquillità. E' come vivere in campagna.

B – Io, invece preferisco sempre la folla. La città grande mi affascina.

A – Allora, siccome qua tutto va più piano, la nostra prima riunione sarà soltanto domani. Oggi lei potrà fare un giro in città, conoscere i punti turistici, che non sono tanti, ma... Domani la prendo in albergo alle 8 e ci rechiamo all'azienda insieme.

B – Ok, allora, a domani!

Anexo 6 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 2 (conversa ao telefone)

Sujeito 1

C – Sì

A – Sig. Marchetti per favore

C – Un atimino

B – Sì, chi parla?

A – Qui è Franco, ho chiamato per informarlo che l'orario della vostra riunione è stato spostato per il pomeriggio perché è successo un imprevisto.

B – E che ora sarà?

A – Alle due

B – Allora, adesso posso fare un giro e dopo voglio mangiare in un buono ristorante. Sa dirmi dove c'è uno.

A - Nella piazza della chiesa, vicino all'albergo c'è molte. Tutti sono buono.

B – Grazie

A – Grazie io, arrivederci!

B - Arrivederci

Sujeito 2

Al telefono...

B – Pronto!

A – Pronto, sig. Marchetti per favore...

B – Sì è lui...

A – Sig. Marchetti, qui parla è Giovanna, vi telefono perché è successo un piccolo imprevisto e l'orario della vostra riunione è stato spostato per il pomeriggio, v'è bene?

B – OK Signora Giovanna si non c'è un'altra soluzione v'è bene così, pero io ho programato fare tutte le mie cose per la mattina...

A – Mi dispiace sig. Marchetti. Io capisco che lei è molto occupato pero questa è veramente una situazione annormale...

B – V'è bene Signora Giovanna, può essere al pomeriggio però presto nel pomeriggio.

A – Grazie sig. Marchetti, dopo pranzo vi prendo al vostro albergo OK?

B – OK, vi aspettarò signora Giovanna. Ciao.

A – Ciao, sig. Marchetti.

Sujeito 3

C – Pronto.

A – Io vorrei parlare con Sig. Marchetti, per piacere.

C – Un momento...

B – Pronto.

A – Sig. Marchetti?

B – Sì, sono io.

A – Sig. Marchetti, sono io, Marianna. Io la ho portata ieri all'albergo.

B – Ciao, Marianna, come va?

A – Bene. Io sto facendo questa telefonata perché bisogno di avvisarle che la nostra riunione è stata spostata per il pomeriggio perché è successo un piccolo imprevisto qui all'azienda.

Scusimi, Signore.

B – Va bene. Io cercherò di fare qualcosa. Farò una passeggiata in città, prenderò un caffè.

A – Allora, va bene, Sig. Marchetti. A dopo, ciao.

B – A dopo, Marianna!

Sujeito 4

A – Pronto? Per favore, Signore Marchetti, camera Ventuno? Grazie.

A – Signore Marchetti? Ciao, sono Io, Signorina Bruni.

B – Ciao, come va?

A – Bene, Grazie. Li telefono per avvisare che la riunione è stata spostata per il pomeriggio, alle 15h, perchè il nostro datore ha avuto un impegno urgente. Va bene per lei?

B – Beh... io avevo dei piani per fare qualcosa a quest'ora, ma va bene, posso spostare gli altri compromessi.

A – Scusa l'imprevisto, signore. Grazie per comprendere. Arrivederla.

Sujeito 5

A – Sig. Marchetti?

B – Pronto!

A – Buon giorno. Si senti migliore della sua indisposizione?

B – Sì e Le sono molto grato.

A – Prego. Non c'è di che. Sig. Marchetti, scusi, ma è successo un imprevisto e l'orario della nostra riunione è stato spostato per il pomeriggio.

A – Certo. La aspetterò dopo il pranzo.

B – Bene arrivederLa.

Sujeito 6

(Suona il telefono nell'appartamento del'albergo)

Trrriiimm.... Trrriiimm....

B – Pronto!

A – Per favore, il Signore Marchetti?

B – Sì, sono io.

A – Qui Terezinha, che vi ha acompagnato stamattina al'albergo...

B – Sì, mi ricordo.

A – Scusatemi, ma devo comunicarvi che è successo un imprevisto e l'orario della vostra riunione è stato spostato per il pomeriggio.

B – Ma come così all'ultima ora?

A – Scusate, ma è successo improvvisi affari nella nostra azienda. Il datore gli dispiace, ma non ha potuto evitare di spostare vostro appuntamento.

B – Dovrebbe essere molto importante affari, ah!... Ma v`a bene.

A – Grazie. Arrivederci.

B – Arrivederci.

Sujeito 7

(Rocco fa una chiamata al Sig. Marchetti)

B – Pronto!

A – Buon giorno, Sig. Marchetti. Qui parla Rocco, il ragazzo che te l'ho preso all'aeroporto ieri sera. Mi hanno chiesto di informarti che la riunione si è stata spostata.

B – Mah come spostata? Io sono qui soltanto per questa riunione!

A – Non ti preoccupi, sig. La riunione accadrà alla 3 del pomeriggio. Purtroppo il presidente della azienda è stato chiamato a casa sua perchè il suo figlio è stato male dello stomaco.

B – M`ah non ti credo!!! E questo è una cosa così importante per spostare una riunione di lavoro? Io ho attraversato l'Oceano Atlantico per stare qui e questo succede? Io sono sempre un uomo serio, che ha cose importanti da fare e da risolvere in Italia!

A – Lo so, lo so Sig. Marchetti. Chissà sarebbe meglio fare un giro per la città, conoscere le persone che abitano qui e vedere le cose belle, le piazze, palazi storici, etc?

B – Non mi piace andare fuori con questo sole infuocato sulla testa. Mi resto qui all'albergo e qualcuno andrà a prendermi alle 2 del pomeriggio. E senza qualche ritardo. Mi sono fatto chiaro?

A – Chiarissimo, sig.

(la chiamata si è finita).

Sujeito 8

B – Pronto!

A – Pronto! Sig. Marchetti? Sono Márcia Lopes Garcia.

B – Ah, sì. Buon giorno signora!

A – Buon giorno. Lei è riuscito a riposare un po'?

B – Sì, sì. Sono una nuova persona!

A – Bene signore, è successo un piccolo imprevisto e l'orario della sua riunione nella nostra azienda è stato spostato per il pomeriggio. Allora io voglio lasciarmi a sua disposizione se Lei desidera fare qualcos'altra! Forse conoscere la città... non lo so!

B – Eh... sì. Ci sono ancora tanti luoghi che non conosco! Chissá possiamo fare quattro passi?

A – Va benissimo per me! Se Lei è pronto, posso passare subito nel albergo.

B – No, dammi una mezz'oretta in più, voglio cambiare il mio abito e mettere qualcosa informale, va bene?

A – Certo!

B – Mah signora Garcia, cosa è successo nell'azienda?

A – Mi pare che la moglie del capo, che è incinta, non si ha sentito bene questa mattina e lui ha voluto portarla di persona dal dottore.

B – Poveretta!... Aspetto proprio che non sia niente grave!

A – Anch'io! Ma nel frattempo facciamo una passeggiata.

B – Va bene! Ciao, ciao!

A – Ciao! A presto!

Sujeito 9

A – Pronto.

C – Pronto. Albergo Vittorio Emmanuele.

A – Vorrei parlare col signore Marchetti, per favore, camera 114.

...Suona il telefono...

B – Pronto. Qui parla Marchetti.

A – Pronto. Ciao signor Marchetti, sono Alberto, il funzionario della azienda...

B – Ah, ciao Alberto, come va? Tutto bene?

A – Sì, tutto bene, grazie. Però, la sto chiamando a causa di un piccolo imprevisto rispetto alla riunione di oggi. Succede che il suo orario è stato spostato per il pomeriggio. Per Lei va bene?

B – Sì, ... sì, per me va benissimo. Soltanto così posso fare delle spese durante la mattina.

Allora arrivederci! Ci vediamo nel pomeriggio.

A – Arrivederci, signor Marchetti!

Sujeito 10

A – Pronto.

B – Pronto.

A – Vorrei parlare con il sig. Marchetti...

B – Sì, sono io.

A – Signore, sono Rossi, Giuliana dell'Azienda Tremila. Vorrei informarle che abbiamo avuto un piccolo imprevisto e l'orario della riunione è stato rimandato per il pomeriggio.

B – Ok. A che ora?

A – Sarà alle due in punto.

B – Va bene, grazie.

A – Arrivederci.

B – Arrivederci, a presto.

Sujeito 11

A – Pronto, Sig. Marchetti, sono Fambri. La chiamo perché non faremo più la riunione questa mattina. Il nostro direttore ha avuto un problema con la macchina e ha dovuto spostarla per il pomeriggio. Le chiedo mille scuse. Allora passerò da lei alle 2.

Anexo 7 – DCT's dos aprendizes em resposta à situação dialógica 3 (oferecer um café a alguém enquanto espera o término de uma reunião)

Sujeito 1

A – Lei pò aspettare un poco più fino un'altra riunione finire, per favore?

B – Che? Ma è la seconda vece che aspetto!

A – Lei beve un caffè o un'acqua?

B – No, non voglio nulla, voglio parlare con il datto.

A – Ma lei è in riunione. Lei dovrà aspettarlo.

B – C'è almeno un giornale per leggere.

A – Sì, ecco qui.

B – Grazie

A – Prego

Sujeito 2

Nel albergo...

A – Ciao, sig. Marchetti. Avete fatto un buon pranzo?

B – Ciao, signora Giovanna. Sì ho mangiato bene nel ristorante del albergo, grazie.

Nell'azienda...

C – Buona sera. Cosa volete?

A – Sono qui con Sig. Marchetti qui ha un appuntamento adesso.

C – Sig. Marchetti...Oh sì, però voi potete aspettare un pò perché tutti gli altri rappresentanti sono a un'altra importante riunione...

B – Non credo...prima la mia riunione era alla mattina, e è stata spostata per il pomeriggio e adesso devo aspettare più... Sono stanco di aspettare per tutto in questa città...

A – Mi dispiace sig. Marchetti io non lo so che cosa succede...

B – Nessuno lo sa...

C – Penso che questa riunione finirà presto sig. Marchetti...

B – Ah sì presto, non credo che qualcosa vada presto in questa azienda e io porterò questa informazione ai miei superiori...

A – Calmavi sig. Marchetti, voi volete un caffè o qualcosa da bere?

B – Sì, voglio un tè troppo forte, per favore!

La segretaria: - Io vado a prendere il tè, voi potete stare qui con lei, signora Giovanna.

A – Sì. Grazie mille.

B – Dopo un viaggio faticoso, devo aspettare due volte... questa è una situazione veramente noiosa per me!

A – Io capisco sig. Marchetti, ma tutto resterà bene al fine...

B – Magari signora Giovanna.

Sujeito 3

A – Sig Marchetti, ho scoperto adesso che ancora dobbiamo aspettare un po', perché il sig.

Bellucci è in altra riunione che non è ancora finita. Scusimi.

B – Ma non ci credo! Un'altra volta?

A – Sì, ma non tarda a finire. Per piacere, Sig. Marchetti, aspetti un po'. Vorreste prendere un caffè? La porto presto.

B – Non voglio niente! Neanche negoziare con voi.

A – Sig. Marchetti non turbarsi! Fra pochi minuti comincerà la nostra riunione.

B – Non! Sono stanco di voi. Potete contrattare un'altro rappresentante. Me ne vado!

A – Sig. Marchetti...

Sujeito 4

A – Signore Marchetti! Il nostro datore chiede mille scusi, ma si è successo un piccolo problema e l'altra riunione finisce in 15 minuti. Lei accetterebbe un caffè mentre aspetta?

B – No, grazie signorine. Preferisco aspettare soltanto seduto!

Sujeito 5

A – Sig, marchetti, scusi ma dovrò aspettare che finisca quest'altra riunione. Posso offrirLe un caffè, un bicchiere d'acqua mentre aspetta?

B – No, grazie, ma sono deluso di questo paese. Nell'aereo ho preso una malattia, nell'albergo avevano scarafaggi e le riunioni sono sempre in ritardo. Nonostante lei sia stata estremamente gentile con me, questo ritardo non è scusabile. Dunque, ritorno all'albergo!

Sujeito 6

A – Buongiorno Sig. Marchetti! Sono venuta prendervi per la riunione di questo pomeriggio.

B – Buongiorno! Sì. Era già ora! Sto pronto, andiamo.

A – Per qui. Allora, Sig. Marchetti, vi ha piaciuto questo albergo? Le acomodazione sono buone?

B – Sì. È confortabile, ma il ristorante non è molto buono no.

A – Mi dispiace. Si volete possiamo indicarvi dopo altri buoni ristoranti cerca l'albergo. Ecco, siamo arrivati. Accomodatevi qui. Permesso.

Subito dopo....

A – Signore Marchetti, mi dispiace, ma devo informarvi che la riunione precedente non è ancora finita e è bisogno aspetare un pò per cominciare la vostra riunione...

B – (Molto arrabiato) Ma che??? Devo ancora aspetare? Non lo credo!! Prima spostare, adesso aspetare... ma come così? Ma che specie di organizzazione è questa? Dio mio!

A – Sig. Marchetti, per favore! Calmatevi! Guardate! Oggi è accaduto dei vari improvvisi sicuramente importanti. Il datore dopo vi spiegherà.

C – Sì, Sig. Marchetti! Per carità! Improvvisi sapete che occorre. Dovete avere un pò di pazienza... Vi offro un caffè o un te... cosa preferite.

B – Ma come un pó di pazienza! È facile da dire. Sono venuto da lontano per restare qui aspetando, senza fare niente tutto questo tempo! Ma come tenere pazienza?

A – Sig. Marchetti, è solo un pò di tempo e tutto si risolve. Calmatevi! Sentite: qui vicino c'è un Caffè molto buono. Andiamo prendere un caffè al migliore stilo brasiliano... Intanto così ... conoscerete un può più di questa città...

B – È proprio migliori sì, perchè qui mi sono già stanco, credeme.

A – Allora andiamo. Ritourneremo da un pò.

Così il Sig. Marchetti si è calmato e quando è ritornato dimostrava migliore umore e la riunione si ha sviluppato bene.

Sujeito 7

(Rocco arriva all'albergo e parla al sig Marchetti)

A – Buona sera, Sig. Ha fatto un bel pranzo?

B – Non importa quello che pensa. Andiamo?

A – Sì, il presidente lo aspetta all'ufficio. (loro arrivano all'ufficio)

A – Buona sera, signorina Anna. Per favore, dì al Signor Andretti che il Sig Marchetti è già arrivato.

C – Eh... scusi, però lui mi ha chiesto do avvertirci che lui è in una importante reunione e fino alle 4 starà occupato. Lui chiede ad aspettarlo.

B – Puoi ripetere carina?

C – Cosa signor?

B – Questo che hai appena detto è vero? Dovrò aspettare per la seconda volta, cominciare una riunione che è stata la unica ragione della mia visita a questo paese?

C – Scusi, sig. Questo è un imprevisto.

A – Chissà te andrebbe bene una tazza di caffè, oppure un tè, o chissà un bicchiere di vino?

B – Mah che caffè? Che tè? Potrei forse accettare il vino, però sono stanco di tanto scherzo. Me ne vado.

A – Non fai questo sig. la sua presenza è troppo importante per la nostra azienda.

B – Lo so, però mi sembra che il suo presidente non pensa lo stesso. Me ne vado. L'aereo ritornerà all'Italia mia alle 6 e questo non c'è l'abitudine di ritardare. Ciao. (Lui esce dell'ufficio e Rocco e la segretaria lo guardano sorpresi).

Sujeito 8

A – Allora, sig. Marchetti: adesso possiamo andare all'ufficio?

B – Sono pronto.

A – Ah signore! Mi hanno detto che Lei deve aspettare ancora un po', l'altra riunione è appena cominciata e dopo che finisca il capo potrà riceverlo!

B – Ma, come! questo signore pensa che sono venuto dall'Italia per turismo?!!! Non ho tempo da spendere seduto qui ad aspettarlo!!!

A – Mi dispiace, sig. Marchetti, ma non possiamo fare altro! Il capo è abbastanza impegnato quest'ultimi giorni... (dice la segretaria).

B – Cosa?!! E Lei pensa che sono un disoccupato?!!!

A – Non, signore. Non è stato questo che lei ha detto, ma è che questo mese siamo tutti affollati di lavori! Ma guardiamo per il lato buono: questo è un segno che la ditta v'è benissimo qui in Brasile!

B – Eh... sì... questo Lei ha ragione...

A – Allora, prendiamo un tipico caffè brasiliano mentre io La faccio vedere il nostro lucro durante l'anno scorso.

B – Va bene. Ma solo perché Lei è stata molto gentile con me dal momento che sono arrivato!

A – Grazie sig. Marchetti! Lei è che è un gentiluomo! Andiamo!

Sujeito 9

A – Bèh, finalmente siamo arrivati in azienda. Aspetto proprio che tutto trascorra come abbiamo delineato prima, signor Marchetti.

B – Sì, desidero proprio che succeda così.

A – Ciao Signora Teresa, è arrivato il signor Marchetti.

C – Ma il signore Rossetti si trova adesso in una riunione importantissima, che solo finirà alle sedici.

A – Che caspita! Ma se ci è già arrivato il signor Marchetti...

B – Macché!!! Non è possibile! Più un imprevisto in questa storia?!?!? Drovò prendere l'aereo di ritorno tra qualche ora...

C – Le piacerebbe prendere una tazza di tè, mentre aspetta?

B – Sì, l'accetto proprio. Tuttavia, non posso rimanerci molto tempo.

Sujeito 10

A – Sig. Marchetti, purtroppo il gruppo commerciale non ha finito ancora la loro riunione che sarà in questa stessa sala.

B – Non ci credo!!!

A – Signore...avremmo pensato che la riunione sarebbe finita, però...

B – Sapete che avrei tantissime altre cose da fare e altre riunioni che mi aspettano e sono qui...

A – Signore...lei accetta un caffè o un'acqua minerale? O un tè? Le porto subito...

B – ...

A – Signore...

B – Va bene. Ma vi dico che se accadrà un'altra volta questa situazione non potrò aspettare e vado via...accetto un caffè.

A – Tantissime grazie, signore!!!

Sujeito 11

B – Ma perché sono tanto in ritardo, potrei sapere cosa sta succedendo?

A – Scusa, sig. Marchetti, ma ho saputo che il nostro direttore ha risolto il problema con la macchina soltanto mezz'ora fa e lui aveva una riunione prima della nostra. Dobbiamo aspettare ancora un po', immagino che ancora 15 minuti e saremmo lì insieme a lui.

B – Lei sa bene che devo tornare nell'aereo delle 7. Se faremo tardi qua perderò il volo.

Anexo 8 – Transcrição das entrevistas

E (entrevistador)

A (aprendiz)

Sujeito 1

E – A primeira coisa é por acaso tu já conversou com algum italiano mesmo, falante nativo de italiano, tu te lembra se conversou com ele, se foi tudo bem ou se teve algum mal-entendido, alguma coisa que vocês não conseguiram se entender bem...

A – Não, eu conversei com o Carlo e conversei com a Lucia eu acho lá no, do Consulado, foi assim, a Lucia, a gente tava conversando tudo em português, daí ela tava se enrolando um pouco e de repente ela começou, ela viu que eu falava italiano daí ela começou a falar em italiano, daí eu entendo mais do que eu consigo falar, né, mas pra entender foi normal.

E – Foi tranqüilo não deu nenhum problema?

A – Nenhum problema e com o Carlo a outra vez que eu conversei também.

E – Não, não deu nenhum problema?

A – Não, não que eu lembre...

E – E tu acha assim que quando tu conversa com um italiano, uma pessoa, um falante nativo, que tipo de problema pode ter na fala dum aprendiz brasileiro, o que tu acha que ele pode cometer assim de alguma coisa que seja inadequada ou errada quando tá falando?

A – Eu acho que pode, é, eu acho que aquela situação de partículas, partículas, né, *ci*, *ne* aquelas coisas assim, acho que uma forma mais culta da língua certamente eu não consigo, pelo menos não por enquanto, então eu acho que esses, esses tipos de erro eu sou capaz de cometer e de repente, erros de palavras aquelas que são falsos cognatos, né, de repente alguma coisa assim eu achar que é e não é, mas, eu acho que é isso...

E – Mas, tu acha que, bom esses erros são todos de natureza gramatical ou tem algum outro erro que pode ser cometido que não diz respeito só a isso?

A – Ah, eu acho que mais de estrutura da gramática, que eu não vou, na frase inteira, de repente, eu não vou conseguir acertar, eu vou conseguir transmitir a idéia que eu quero, mas de repente não conseguir estruturar a frase, de uma forma exatamente como deve ser...

E – Então tá, de acordo com isso que tu escreveu, o que tu acha que pode ter alguma, algum problema, alguma inadequação aí, ou...

A – Eu não consigo ver se tem alguma palavra errada, por exemplo, alguma coisa assim, mas eu acho que o que pode ter de erro, por exemplo, que é muito fácil, eu acho, é a questão de letras duplas, doppia...

E – Ah, tá...

A – Isso possivelmente eu devo ter errado em alguns lugares, mas agora eu não... questão de estrutura daí já complicou porque...

E – Eu vou te mostrar agora o que eu marquei nos teus textos e a gente vai conversar sobre isso. Este aqui é o primeiro, o que eu marquei aqui de inadequação, porque eu não vou tratar como erro, é inadequação de acordo como eu queria. Então assim, olha, tu encontraste o signor Marchetti pela primeira vez e tratou ele por *tu*. Tu chegou a te lembrar que nesses casos se usa o pronome mais formal, ou tu nem parou pra pensar foi direto...

A – Não, eu acredito que na hora que eu fiz, eu não lembrei, agora sim, eu lembro, é realmente...

E – E aqui, justamente, aqui tem o problema. Foi esse mesmo: é que aqui esse *lo* seria o pronome *La* por causa do tratamento por *Lei*, então seria isso, que tem. *C'è molto luoghi*, aqui faltou foi concordância, *ci sono molti luoghi*, mas aqui eu não estava, eu não tou cuidando a questão gramatical, a minha questão é o uso da língua mesmo. E aqui é um outro *tu*, então tu usa sempre o *tu*

A – Acho que isso é uma influência do português... eu acho...

E – É?

A – Do meu ponto de vista.

E – Depois aqui, no segundo texto, do telefonema, eu não sei se tu lembra quando a gente vê sobre como fala ao telefone, como que se responde ao telefone. Em português a gente fala “aqui é fulano” e em italiano a gente fala “*sono fulano*”, se usa primeira pessoa. Isso tu já tinha visto ou tu nem...

A – Eu não lembro

E – Não lembra?

A – Mas, certamente foi outra coisa que eu respondi pensando em português.

E – Aham...

A – Eu acho que foi uma influência, mas eu não lembro, eu não lembrava desse...

E – Tá, aqui tu usou o *vostro*, tu tratou ele por vós. Tu usou porque misturou ou tu tentou fazer alguma mais...

A – Ah, eu não lembro da *vostra*, da *sua*? Da *sua*?

E – De repente tu quis tratar mais formal?

A – Não, não sei porque que eu coloquei isso, isso me pareceu mais óbvio de certo

E – Tá, e depois aqui embaixo, no agradecimento “-Grazie! -Grazie io! – Arrivederci...”.

Esse “*grazie io*”

A – Obrigado a mim, uma coisa assim...

E – Obrigado eu? Como a gente fala em português?

A – É, obrigado eu.

E – Eu só quero confirmar que é isso mesmo, que às vezes a gente não se dá conta, que a gente tá muito ligado na estrutura da língua materna ainda...

A – Sim.

E – Daí no próximo tem menos problemas, aqui no próximo... Esse *che* que é uma coisa muito direta, muito né... “*che succede... che cosa*”, alguma outra estrutura assim e aqui foram problemas mais gramaticais. Aqui é uma transferência do português “*Lei può aspettare un pouco mais até que*” então isso aqui é uma estrutura bem brasileira, bem português, não é italiano...

A – Tá, e isso?

E – Em italiano ficaria “*Lei può aspettare ancora un po’ fino a che finisca l’altra riunione*”, não sei se teria uma outra expressão...

A – Sim.

E – Aqui é só um problema “*giornale da leggere*”, não tem tanto problema ali...

A – É, esse *che* é muito direto

E – É, *che*? Sabe é um *che* que em italiano não faz sentido, seria uma outra interjeição, uma outra coisa, de repente, também tu considera que pode ser falta de vocabulário ou de alguma outra coisa

A – Eu acho que sim...

E – De ter mais contato com a língua?

A – Eu acho que sim, com certeza!

E – Então tá, era basicamente isso e eu só queria que tu me dissesse agora assim: o que que tu acha, o que é pra ti aprender uma língua estrangeira? O que envolve essa aprendizagem? O que tu acha que um aprendiz tem que fazer pra se adequar, pra falar essa língua fluentemente?

A – Olha eu acho, tá primeiro tu tem que estudar a gramática, porque mais cedo ou mais tarde tu vai ter que estudar a gramática então, só que eu acho que só isso não, não adianta tem que conviver, eu acho que quanto mais tu conviver com nativos da língua aí sim tu vai pegar coisas sutis, que não adianta tu ver em sala de aula se tu não pratica depois. Eu acho, é o que eu to tentando fazer é justamente ir atrás de praticar no país pra poder aprender ...

E – Aham

A – É questão de vocabulário, o que eu até já comentei contigo, eu acho outra vez, do curso da UFRGS, da Letras que é, que se vê bastante estrutura gramatical porque é focado pra outro, tem outro objetivo de cursos lá fora que é, que tu vê muito mais vocabulário, Então eu tenho essa deficiência de vocabulário, eu acho que é uma coisa que eu tenho que estudar é isso assim, mas eu acho que o negócio é que mesmo se tu não saiba nada da língua mas se tu cair de pára-quedas no país que fala só aquilo ali, eu acho que tu vai aprender, sabe, por osmose, ou sei lá eu, tu dá um jeito de aprender. Então eu acho que a convivência com nativos da língua é extremamente importante por isso.

Sujeito 2

E – Então tá, Mônica, eu sei que tu já foi na Itália também

A – É...

E – Também, porque a Lourdes já tinha ido...

A – Hum...hum...

E – Então tá, tu lembra quando tu viajou pra Itália. Tu já falava alguma coisa de italiano, tu arriscava, tu tentou falar com alguém falante nativo e deu problema, alguma coisinha que tu te lembra... tem algum fato?

A – Eu sim, sim, eu falava o dialeto italiano aqui da minha mãe, né, mas só com ela porque meu pai sempre fala o dialeto alemão e a minha mãe fala o italiano. Então, dentro de casa eu tinha aquele medo de não falar o alemão e aí como eu passei mais tempo, com a mãe, não com o pai, eu tinha medo de responder quando ele tava na frente. Assim então, falava e respondia sempre com a mãe dentro de casa e seis meses antes da gente viajar, eu e meu noivo, pra Itália, ela começou falar só italiano, mas eu sabia que era dialeto, que eu não ia encontrar aquele italiano lá. E assim que a gente chegou, na primeira semana, eu ouvi *tavola* e a minha mãe não usa esta palavra aqui no dialeto: ela usava mesa, né, então pra mim, foi... soou estranho, assim a... *questa tavola*, assim né, *ti siedi qua in questa tavola* e tal, interessante, porque minha mãe não usa, já se perdeu, né, acho aqui no dialeto vênето que ela tinha aqui da serra, que tem ainda e ela continua falando. Então foi isso que me chocou, assim, *tavola*...

E – E tu acha que se tu falava alguma coisa que não era muito certa, era com relação a o que: à gramática ou à cultura ou tinha alguma idéia do que não era bem adequado, não?

A – O vocabulário eu acho que tinha se perdido alguma coisa já ou era diferente. Mais pro norte da Itália eu consegui achar, porque eu fui de Roma pra cima, o Sul eu não conheci,

então la no norte eu achei um pouco mais semelhante com o que a minha mãe falava agora em Roma...

E – Também porque justamente ela veio de lá

A – É... Roma... mas vocabulário assim que ela já ... acho por misturar com o português, ou por ser o vocabulário mais parecido com o português, que eu senti mais dificuldades não na estrutura gramatical é igual...

E – Então, agora, vou te mostrar os teus textos. O que foi mais ou menos que tu viu que tu teria mudado? Ou então que não foi muito... que tu achou que tem de problema nesse texto?

A – Ah! Aqui a preposição *in* eu nunca sei se *vivono a* ou *vivono in, di più città vicino a Trento dove noi siamo stati di più ou più... di più*, não fiquei pensando neste *di più* aqui

E – Hum..., esse *di più* é porque tu acha que ficou o que antes?

A – Eu queria dizer, que nós ficamos mais...

E – Por mais tempo?...

A – *Più tempo*, podia ser *siamo stati più tempo li a questa città* e não sei se é digitação ou alguma coisa que esqueci de *Itali* em vez de *Itália*, tá? *Per il pomeriggio e adesso* e daí eu podia botar o *ed adesso*.

E – Ah, tá...

A – As preposições...

E – Tu achas então que o que tem de problema aí serão todas coisas gramaticais?

A – É.

E – Tá...

A – Gramática, estruturas...

E – Aqui eu vi que tu foi e voltou “*la città che noi abbiamo piaciuto di più è stata Verona*”. Tu reconheces como problema esse “*noi abbiamo piaciuto di più*”? Tu te lembrás como a gente faz com o verbo *piacere*?

A – Hum, *piacere* é irregular?

E – Sim, não,... *la città che ci è piaciuta di più e non che noi abbiamo piaciuto, sì?*

A – É coisas da língua materna me influenciando!

E – o português?

A – Claro!

E – Ahh, era isso que eu queria ouvir...

A – Aham, sim.

E – Certo, depois aqui nesse aqui do primeiro texto, a coisa que mais apareceu foi essa mudança, essa alternância dos pronomes de tratamento...

A – Hum, hum...

E – Tu tratou ele por senhor e depois por *voi*, depois usou o *tu*, né?

A – Hum...

E – E daí, ele também te trata por senhor então...

A – *Formale* né?

E – É, então o que tu achas se o *formale* é tratamento porque tu usou o *voi*?

A – *Voi*? Vós né que seria?

E – Sim.

A – Tratamento para um senhor mais velho, podia ter dito *Lei*.

E – É, tu conhecia o uso do *Lei*?

A – Sì, sì, conhecia, de repente o francês me atrapalhou...

E – É?

A – Ou não, sim, o francês formal é o *vous*.

E – Sim.

A – De repente sim, nesta época

E – Tem alguma influência do dialeto aí, não?

A – Hum, creio que não...

E – Não!?

A – Hum, hum, não é, minha mãe não fala normalmente o *voi*.

E – Essa alternância, esses *te* e *tua* foi falta de atenção, alguma coisa assim?

A – Foi muito rápido na hora da escrita.

E – Hum...

A – Eu fiz diretaço.

E – Tá, o *voi* acho que tu usou reconhecendo que tinha que ser uma coisa mais formal, o problema pode ter dado da influência, então, do francês?

A – Do francês que eu tava fazendo com o italiano

E – Em que semestre mesmo que tu tá de francês?

A – No sétimo.

E – É, já tem bastante proficiência do francês.

A – É... italiano II e o inglês VII.

E – É, tá uma confusão, certo, daí, na segunda aqui, tu já tinhas visto como se responde no telefone, que a gente diz: *sì sono io, o sono...* que se usa diferente do português essa formulação?

A – Sim, é ele que eu queria dizer, né...

E – Eu, sei, mas isso a gente fala em português, né? Em italiano, tu nunca tinha visto assim: *sì, sono io...*

A – Sim é ele, coisa da língua materna...

E – E aqui um *ciao*, tu não acha muito informal pra acabar com a conversa com o senhor?

A – No telefone é, né... podia ser que era de manhã: *buongiorno, buongiorno*, pra dar tchau também...

E – É, um *arrivederci*.

A – *Arrivederci... è vero, è vero...*

E – Todas as coisas aqui, as mais salientes justamente foram o uso do pronome, essa alternância do *voi* e do *tu*, no momento onde tu faz o senhor Marchetti dá idéia que tu vais usar o *Lei*, depois volta *voi potete aspettare...*

A – Uma vez só que eu usei o *Lei*

E – Então era...

A – Eu devia ter usado sempre.

E – Mas, justamente a gente está fazendo entrevista agora para saber porque que foi usado

A – Aham...

E – E porque que não foi usado, se o aluno tem a consciência do que deveria fazer ou não, né? Então, agora, resumindo, o que tu achas que envolve toda a aprendizagem da língua, de uma língua estrangeira? Quais são os aspectos que, ...

A – Eu acho que deixar um pouco de lado a língua materna. Saber que cada língua tem a sua própria estrutura e suas próprias coisas culturais, que a gente não pode misturar, ainda mais fazendo três línguas ao mesmo tempo, né, inglês, português, francês e italiano. Eu fazia no semestre passado, eu fiz italiano II. Então são particularidades que a gente for, né, focar nessa língua, não deixar misturar uma com a outra não...

E – Então era isso, obrigada!

Sujeito 3

E – Essa entrevista é pra gente ter idéia do que os alunos pensaram, quando organizaram os textos, então não é pra saber de erros de gramática. Então, a primeira coisa que eu preciso saber, é se por acaso tu já falou com algum falante nativo, tu teve algum problema de comunicação, se tu já falou com alguém, que tu disse alguma coisa e a pessoa não entendeu ou se deu algum problema, se tu lembra de algum fato...

A – Eu nunca falei, eu só falei com pessoas que falam português também. Então, por exemplo, o Carlo aqui, que eu lembro agora foi o Carlo. Eu lembro que eu falei alguma coisa

e ele estranhou, nem me lembro o que, assim, mas eu fiquei nervosa porque eu sabia que ele era um falante, né...

E – Então, tu não lembra...

A – O que pesa muito pra mim é o fato de não conhecer a pessoa ainda. Daí foi isso, mas eu não me lembro nem direito, assim o que, acho que conjuguei um verbo errado, usei o verbo *avere* ao invés de usar o *essere*, alguma coisa assim...

E – Ah, tá, foi erro de gramática...

A – É foi erro de gramática. Eu me lembro que foi uma coisa assim, que depois eu: “ah, não”... ele nem falou nada, mas depois eu “ah, não, não era isso que eu tinha que falar...”

E – Tá, mas na tua experiência, tu achas que quando dá algum problema é porque comete erro de gramática ou alguma outra inadequação...

A – É, erro de gramática, que são os verbos o que eu mais me atrapalho, conjugação, assim, é o que eu tenho segurança pra falar é o presente e o passato proximo, nas outras, nas outras eu sempre me confundo, não tenho segurança de falar, mas o futuro, o imperfeito, o *passato remoto* eu me atrapalho, *congiuntivo* eu nem sei direito ainda, mas assim, geralmente é de gramática, assim e construções assim que eu sei que tão erradas e eu falo, tipo, “*a me mi piace*”, eu sei que tá errado, mas às vezes eu falo, assim... mas daí, não, não é assim que se fala. Mas acontece que eu falo.

E – Mas depois que tu fala que tu pensa então que tu poderia...

A – Depois que eu falo... é, e eu agora já li até na gramática, já fui na gramática e vi que esta construção não tá certa, mas eu sei que eu falo, e é automático... assim, depois que eu falei eu, “ai, não era assim”... depois que eu penso não era assim...

E – Se tu olhar agora aqui os teus textos, tu acha que tem algum problema, alguma coisa que um italiano poderia não entender ou não diria dessa forma... agora relendo com essa outra idéia?

A – Eu fiz como tu queria, sem consultar nada, mas olhando agora parece que eu fiz muito pensando em português. Então, eu acho que são estruturas do português e que causaria estranhamento, assim, prum, né... esse “*la ho portato*” tá certo?

E – É *l’ho portata*, porque é com o apóstrofo, mas tá...

A – *Sto facendo questa telefonata*, não sei se usaria isso, e essa construção tá é horrível, tanto em português quanto em..., tá muito comprida isso aqui, e tudo o que eu olho assim agora eu fico... eu acho sempre que eu construí muito em português, “*ma ho scoperto adesso che ancora dobbiamo aspettare un po’*”. Essa construção eu acho que não se usaria “*che ancora dobbiamo aspettare*”...

E – *É dobbiamo ancora aspettare qualcosa...*

A – Se eu trocasse a ordem ficaria melhor, né?... *“non voglio niente”* ... não sei

E – Aham.

A – É agora lendo assim, todas as expressões que eu construí como assim *“sono stanco di voi”*, isso aqui eu acho que agora lendo de novo meu texto, eu acho que eles não usariam, várias coisas assim que eu, se eu pensar, eu construí pensando em português.

E – Reflexo da língua materna no italiano.

A – É, é, tipo *anche io vado bene, sono stanco di voi* e várias coisas que eu vi que eu ...é, é isso aí que eu acho.

E – Então tá... então a gente pode também cometer erros que não são gramaticais? Porque gramaticalmente não estão erradas estas frases...

A – É, não, não tão, mas elas tão assim tentando encontrar um lugar no italiano. Acho que eles achariam estranho o meu texto...

E – Não diriam assim?

A – Não diria dessa forma essas coisas, teriam um outro modo de dizer as mesmas coisas que eu disse e muito porque eu pensei o que queria dizer em português e construí só pegando uma colagem no italiano, acho que é por isso.

E – Então tá... eu queria, que como um resumo tu dissesse o que é pra ti aprender uma língua estrangeira, o que tu achas que envolve essa aprendizagem? O que o aprendiz tem que estar atento quando quer escrever, ou falar em outra língua?

A – No meu caso, assim, essa aprendizagem, ela é muito importante que é uma coisa profissional e é uma coisa no caso o italiano de eu gostar muito da língua assim, eu sempre gostei muito, mas claro faz pouco tempo que eu estudo, faz dois anos e meio. Então acho que tá tudo bem né, eu errar tanto, mas eu acho que é importante a gente observar. Eu não tenho tempo de estudar, mas estou sempre observando, escutando música, vendo filmes que é a maneira que eu acho que a gente tem de também, já que a gente não tem como falar com alguém, nos filmes a gente escuta o falante nativo, né... falando a língua. Então tem que estar muito atento, eu sempre me interesse em comprar revista, comprar gramática, fazer exercícios, mas às vezes não dá... eu acho que o meu problema é tempo... se eu tivesse tempo de todo o dia sistematizar o estudo, acho que isso é que é importante, sistematizar o estudo, isso eu não consegui fazer ainda... e por isso talvez eu esteja assim, eu me sinto muito insegura ainda pra falar, mas eu acho que é importante observar assim a literatura, tentar ler textos feitos pros italianos, não pra nós, tentar ler textos em italiano, não pensando em estudantes, mesmo que a gente tenha dificuldade é isso aí assim, tentar estar atento a todas as

essas coisas e eu acho muito importante estudar a gramática ainda mais no meu caso que eu quero ser tradutora, então eu tenho que saber bem, além da gramática da minha língua, eu tenho que saber bem a ...

E – Da língua de chegada

A – Da língua é...então, então é isso assim, estudar, sistematizar o estudo...

E – Então tá, obrigada...

Sujeito 4

E – Adriana, eu queria saber, se tu já teve a oportunidade de falar com um falante nativo de italiano. Tu lembras de alguma situação em especial que tu tenha falado com alguém...

A – Falar mesmo?

E – É, conversar, não... pode ser também via e-mail, chat, alguma coisa assim, que tu por exemplo, tenha falado alguma coisa e a pessoa não tenha entendido bem, tenha te causado algum problema...

A – É pela Internet, por escrito sim, às vezes sim. Já, já teve, eu falo por MSN com alguns italianos...

E – Tu tens idéia de que tipo de problema, o que causou ou o que foi... alguma situação que tu poderias contar?

A – Ah, sim, uma vez eu tava falando sobre amigos, amizade, né, aí, eu digo: “*io ho tanti fratelli di cuore*” e ele disse “*ma sei impazzita? Cosa vuoi dire questo?*”. Aí eu tive que explicar “*quegli amici che sono come Fratelli*”. Aí ele entendeu depois. O que eu me lembro foi isso...

E – E daí tu acha que deu esse problema de mal-entendido por quê? Qual era o problema que não tava adequado na tua frase, na tua formulação?

A – Ah, não sei...*fratello di cuore*, problema de cultura. Ah eu acho que é de cultura, porque a gente diz irmão de coração quando é um amigo próximo, amigo muito próximo, eu não sei se é coisa da região dele, sei lá do Lazio, não sei se é da Itália toda, da Europa, não sei...

E – Se ele não tinha essa referência como aqui?

A – Hum, hum...

E – Então, tá, tu percebes que a gente não erra só gramaticalmente?... Vou te mostrar agora os teus textos. Eu quero que tu dê uma olhada. Vê se tu percebe alguma coisa que possa ser algum problema de inadequação, ou também algum erro que tu perceba, tá?

A – Aqui tá essa “*signora Marchetti..., signore Marchetti! Il nostro dattoe chiede mille scusi, ma si è successo un piccolo problema e l'altra riunione finisce in 15 minuti*. Hoje eu colocaria *fra quindici minuti...*

E – Ah, tá... tudo bem, mas, então, aqui eu marquei de tudo um pouco, mas não necessariamente isso aqui tá errado. Aqui eu não entendi muito bem o que tu quis dizer com “*Lei è nata qui, ma è sempre*”...

A – Aqui, ó, “*La macchina ci aspetta. Lei già ha visitato la nostra città un'altra volta? – Sì, due volte*”, então, duas vezes e “*È proprio bella. Lei è nata qui?*”, *signorina*, a senhorita nasceu aqui...

E – Ah, tá, tudo bem... e ali, onze horas, tu colocou 11h...

A – Ah, sei.

E – E daí?

A – *Alle undici...*

E – Tu sabes como são as horas em italiano, né?

A – Não, abreviado eu não sei...

E – Ah, sim... mas tu te deu conta quando tu botou o “h” ou só agora que eu te mostrei?

A – Não me dei conta, foi automático...

E – O teu texto não tá com muitos problemas, tu usou o *Lei* que era justamente o que a gente esperava... aqui de novo foi só o h do quinze horas... e esse *grazie per comprendere...* seria mais pela compreensão e não por compreender e esse aqui mais no final: “*no, grazie signorina ma io preferisco aspettare soltanto seduto*”. Esse *soltanto seduto* ficou meio esquisito...

A – É, é...eu quis dizer, eu até pensei depois... é, mas, por ele estar brabo, não eu quero só ficar sentado mesmo...

E – Tá, é só sentado mesmo a idéia?

A – Meio, já que pra... meio que mostrar que tá brabo mesmo, não sei se seria assim que eles demonstrariam...

E – Claro...

A – Não sei...

E – Tá, tu não sabe então se um italiano falaria assim?

A – Não sei, pelo visto não.

E – Então, tá.

A – *Soltanto*, isso aqui... isso aqui foi erro de digitação...

E – Ah, sim, esses problemas de digitação e preposições eu não levei em consideração, nada... então depois de tudo que a gente já viu aqui... o que que tu acha que é realmente aprender uma língua estrangeira? O que que tu acha que são os fatores que envolvem esta aprendizagem, né, o que que o aprendiz tem que fazer pra falar essa língua de modo mais adequado?

A – Aí, como é que eu vou dizer? Pra se enfiar, sabe, na cultura, mergulhar na cultura, ver sempre um filme, ouvir música, claro que tá, tem que estudar a gramática sempre, mas pra aprender mesmo, pra internalizar é se envolver, tentar se envolver com a cultura, né, deles...

E – Hum, hum

A – E aí varia, né, os meios, hoje, hoje, felizmente, hoje felizmente são... é tudo mais acessível por causa da Internet, né...

E – Quando tu pára pra escrever ou pra falar, tu chega assim a pensar como um italiano falaria, ou tu vai falando assim...

A – É, eu tento, por isso que eu falo um pouco devagar, a minha fala é um pouco devagar, porque eu penso demais às vezes e acabo errando igual... na Internet é mais fácil eu tô sempre com o dicionário na frente e vou lá e escrevo... aí eu peço pros, pros italianos me corrigirem caso eu erre.

E – Na Internet tu fala mais por MSN?

A – MSN, aham...

E – Em chat tu não entras?

A – Eu entrava em Chat, né, aí eu fui conhecendo algumas pessoas e adicionei no MSN, em Chat eu não entro mais, só MSN agora

E – É bom mesmo por ali se faz a troca da língua em tempo real...

A – Eu aprendi bastante coisa...

E – Então tá bom era isso... Grazie!

Sujeito 5

E – Eu queria saber: tu já conversou com falantes nativos de italiano, se tu já teve a experiência de conversar com falantes...

A – Sim, já tive... é em português, posso?

E – Sim, é tudo em português

A – Sim, eu já conversei com o tio de uma amiga minha, Luigi, que eu levei ele pra passear por Porto Alegre, levei ele pra conhecer o MARGS, o Mário Quintana, isso eu tava na ACIRS ainda e conversamos em italiano e tal... Eu acho que eu tinha... que eu conversava melhor

naquela época, que eu tinha menos crítica sobre a minha maneira de falar. E aqui na UFRGS também, com os professores, com o professor que era nativo.

E – E tu te lembras se nesse passeio que tu fez com ele lá, se teve alguma coisa que tu falou que causou algum mal-entendido, que ele não entendeu... ou foi bem a comunicação?

A – Foi bem. Eu só notei uma coisa, de cara ele me pediu que eu tratasse ele por tu, que ele gostava muito da maneira do brasileiro falar, essa informalidade brasileira.

E – Ah, então que bom...

A – É, ele gostava. Então eu tava toda hora dizendo *Lei, Lei* e me preocupava com o *Lei* e ele de cara me disse que eu não fizesse isso, que ele gostava da informalidade.

E – E tu disse que achava que falava melhor antes do que agora, porque tu tinhas menos críticas. O que tu achas que pode cometer de erro ou de inadequação na tua fala ...

A – Eu acho que é o uso dos artigos... Eu acho que o verbo também, eu tenho uma preocupação muito grande com os artigos, com os verbos... eu acho que no resto eu iria bem, mas isso aí me trava.

E – E tu acha que é mais então questões gramaticais que causam problema?

A – Sim, sim... e eu noto que quando eu falo com o professor que é nativo eu tenho mais preocupação. Com os outros professores que eu sei que conhecem a minha dificuldade, que sabem que eu estou aprendendo, eu não tenho tanta trava, mas com o professor nativo eu tenho uma dificuldade terrível de falar corretamente.

E – Sim.

A – Aí parece um texto mais pro português, meu jeito de falar português, né? Eu não vejo os meus erros aqui. Eu vi um, *ma, siccome*.

E – Não, mas, assim, justamente, teu texto tá muito bom, ele não tem problemas. A única coisa nesse texto aí que eu queria te perguntar é ali onde fala *la sua architettura classica tiene una bellezza indimenticabile*.

A – Ah, sim...

E – Tu queria dizer o verbo *tenere* mesmo ou tu queria dizer o verbo *avere*?

A – Não. *Tenere*. Do português. É que tem uma beleza inesquecível

E – *Tenere* é manter, guardar uma beleza.

A – Não, não... eu quis dizer do verbo *ter*.

E – Ah, então tá.

A – *Ter*. Aqui foi uma...

E – Era a única coisa que eu achei aí que

A – Não, não... botei aqui foi um verbo, se for o verbo ele tá errado, né?

E – Sim, é o verbo *avere*.

A – Ah... que é uma beleza que não se esquece, né, inesquecível... fiquei na dúvida quando eu fiz se eu ia usar o *passato remoto*.

E – Não, isso não tem problema...

A – Aí eu disse “ah eu vou escrever como eu falaria”.

E – Sim.

A – E não como eu escreveria... no escrever eu sei que já seria melhor ter feito o *passato remoto*...

E – Depois nos outros, tu não fez o que normalmente o pessoal fez aqui a mudança dos pronomes, foram muito bons os teus textos todos.

A – Ah, é?!

E – Olha, tu trataste ele como o sig. Marchetti desde o início... só queria saber assim, tu falou “*Buongiorno sig. Marchetti*”, depois tem de novo “sig. Marchetti” e aqui quando tu falou do sr. Paulo que era o brasileiro

A – Não, era o *signor*, eu fiquei tão preocupada em usar o Paulo, no nome dele que aí errei isso aqui, mas aqui é um erro mesmo. Eu me preocupei com o Paulo e esqueci de botar o *signor ... per portarlo al suo albergo*... fiquei na dúvida com os tratamentos assim, sabe...

E – É, seria o *La*, né, a gente usa sempre o feminino, mesmo se é para um homem... quando usa o *Lei* seria “*sono qui per portarLa al suo albergo*”.

A – *PortarLa al suo albergo*...

E – Mas isso não tem problema.

A – Mesmo quando eu escrevi aqui eu não me lembrei...

E – A minha intenção era saber se vocês estavam tratando com o *Lei* em todas as formas. Se não misturava *Lei* com *tu* e etc. deixa eu ver se nos outros aqui ... *signor Marchetti*..., *l'orario è spostato*... *lo aspetterò dopo pranzo*... *bene arriverLa*...

A – Ah, ali acertei. Aqui *dovrà aspettare*.

E – Sim, mas *Lei dovrà aspettare*, tá certo, sim os outros estão todos certos.

A – Ah, que jóia!

E – O que tu acha, pra ti o que é aprender uma língua estrangeira? O que tu acha que envolve essa aprendizagem... pra tu dizer que sabe uma língua?

A – Sim, pra mim foi muito importante porque eu sempre tive dificuldade com o inglês, eu lia, entendia até porque convivia com essa língua inglesa e não conseguia falar e foi me dando uma, uma baixa estima. Isso aí, a impossibilidade de falar uma outra língua e foi por isso que eu fui pro italiano, fui fazer ACIRS e quando eu vi que eu falava e as pessoas me entendiam,

porque quando eu tentava falar inglês as pessoas sempre diziam como? O quê? E eu comecei a falar em italiano e as pessoas me entendiam. Eu disse acho que é da minha origem que eu devo trazer isso aí, depois eu vi que conforme eu ia aprendendo, ia ficando mais exigente, comecei a ler mais, eu comecei mudar a maneira até de falar a língua italiana e eu vi que eu podia crescer com ela... Foi me dando cada vez mais vontade e como eu tenho vontade, pena que eu não tenho tanto tempo como eu gostaria pra, pra aprofundar no italiano mesmo. Pra mim foi maravilhoso.

E – Então, o que envolveu além de aprender a língua foi essa...

A – Bah, melhorou a minha auto-estima, me ajudou como pessoa, uma segunda língua.

E – Contou a motivação também?

A – Porque quando eu vou num lugar e dizem assim a Joana fala italiano, então tem fulano ou vem alguém como aquela pessoa da Itália foi uma amiga que pediu pra mim levar ele nos lugares que eu gostava de ir e falando italiano com ele. Então, uma auto-estima me deu mesmo e me motivou a ir cada vez mais, né, tanto que entrei na UFRGS pra fazer o italiano.

E – Tudo bem então, obrigada!

Sujeito 6

E – Então Lourdes, eu sei que tu já esteve na Itália. Aquele período que tu passou lá, tu tentou falar italiano com o pessoal?

A – Sim, procurei conversar bastante.

E – E, assim, tu te lembra de ter dado algum mal-entendido, alguma coisa que tu tenha falado que eles não tenham entendido bem...ou que tenha dado algum problema assim quando vocês estavam conversando?

A – É, aconteceu algo no, no primeiro dia que a gente chegou, a gente, é... no restaurante, a gente foi num restaurante e a gente estava, também porque cansados e pelo fuso horário e essa coisa toda, mas principalmente porque não soube falar direito, me expressar direito no restaurante. Então a gente tinha pedido um prato, hã, um prato pros três, era eu meu marido e meu filho e no final eles trouxeram um prato pra cada um.

E – Sim...

A – E era uma quantidade enorme de comida e logicamente que o preço também foi bastante alto. Então aí assim foi a primeira dificuldade que, dificuldade assim que a gente teve, né e, mas claro então a gente procurou prestar melhor atenção na maneira de falar, na maneira de pedir as coisas pra não ter estes mal-entendidos.

E – Aham, mas então tá...tu acha que isso aí foi então um tipo ... tu acha que quando tu falou com ele tu fez um erro ou tu só não falou da maneira mais adequada àquela situação. Tu acha que foi porque tu fez a frase com problemas ou...

A – É, eu acho que eu formulei uma frase incompleta ou... com certeza eu não me fiz entender pro garçom que estava nos atendendo...

E – Aham...

A – ...mas é claro também que ele estava bem apressado, rápido, né, *sì, sì, sì*, tá

E – Também ele então...

A – É mas eu acho assim que também porque eu não me expressei claramente, né, corretamente...

E – Aham... então se tu olhar agora aqui estes textos que tu fez, tu acha que pode ter algum problema neles assim... problemas em geral, assim na comunicação, no modo como tu escreveu, o que tu achas? Poderia ter algum problema nesses textos aí? Tu queres ler eles depois a gente continua... Tu achaste alguma coisa assim que tu mudaria, que tu pensaria que não...

A – Não, aqui eu deixaria assim mesmo...

E – Então tá. Nesse primeiro texto aqui, o que eu marquei com o verde são as coisas que eu queria te perguntar porque que estão assim. Aqui tá, tu viu que tu tratou aqui ele por *Lei* e depois passou pro *voi*. Então tem uma alternância entre *Lei* e *voi* e esse *conoscerlo* aqui eu fiquei em dúvida se tu queria ter colocado como *Lei* ou se foi um problema no pronome

A – Eu queria colocar como *Lei*

E – Como *Lei*?

A – Como *Lei*.

E – Tu tinhas te dado conta que tinhas feito essa... alternância assim ou...

A – Não

E – É? E no caso, assim, pra ti o *voi* seria também uma forma mais de cortesia, uma forma mais indireta que não tanto quanto o *tu*, e talvez por isso também tu podes...

A – Sim, por uma questão de respeito, assim, de tratamento, tratamento respeitoso.

E – Por um distanciamento...

A – Por um distanciamento da pessoa.

E – Aham... é, não, porque, assim, ... em todos os teus textos, o que eu salientei foi justamente essa alternância assim, do *voi* e do *tu*. É, daí, não assim, é... esse aqui também.

A – É, esse aqui que tá... esse aqui que tá diferente né? O *lo* aqui...

E – É

A – E *Lei*, o, sim, o *Lei* eu vi, é... é... mas é uma coisa também assim que... que é dialeto...

E – ...eu ia te perguntar...

A – ...também atrapalha.

E – Eu ia te perguntar: no dialeto, vocês usam muito o *voi*?

A – Muito, muito, muitíssimo.

E – Então tá. Não, é, justamente eu queria chegar nessa pergunta: tem uma interferência do dialeto aqui?

A – É interferência na linguagem comum, assim, do dia-a-dia, mas, ..., dependendo da pessoa com quem a gente fala se, que... que produz um distanciamento, especialmente com pessoas de mais autoridade ou de mais idade, a gente usa sempre o *voi*.

E – Ah! Não, justamente, era essa a resposta que eu queria ter, se era o dialeto, porque assim, claro, cada texto eu tinha alguma coisa que queria pegar, não que o resto era todo 100% ou não. Mas eu queria justamente pegar essas do uso do pronome, pegar algumas coisas de resposta ao telefone e tal... e me chamou bastante a atenção nesses textos foi isso, que teve, né... até porque a gente teve um... um período que se usava o *voi* como tratamento, né? Assim, isso aqui pode ter influência que é um período antigo, né?

A – Antigo...

E – De ter vindo no dialeto, então esse... esse resquício, né?

A – É... isso é influência basicamente do dialeto.

E – Do dialeto mesmo?

A – Porque isso aqui eu faço, eu escrevo nesse... nesse segundo, principalmente nesse

E – Aham...

A – Segundo diálogo aqui, é uma coisa assim, é uma influência muito forte que eu tenho na mente, assim...

E – Tá.

A – No meu pensamento, é uma coisa assim, flui natural... né?

E – Certo.

A – Então é influência do dialeto.

E – Que bom, então... que a gente achou isso porque, justamente, no escrever ali o sujeito pára, não digo o nome de ninguém, mas quem teve, contato com o dialeto ou como língua materna, porque tem tu, tem a Joana, tem o Lucas, né? Então a gente coloca falante do dialeto também pra poder, justamente, né, ter...

A – Como identificar...

E – Isso, como identificar.

A – Como forma de identificação...

E – Sim.

A – Dos sujeitos

E – E, assim, então tá, última questão queria ver assim, o que que tu achas então que realmente envolve a aprendizagem duma língua? Qualquer um dos conhecimentos que abrangem..., né, pra dizer que tu falas, “eu sou falante de italiano”. Então, tu achas que a pessoa tem que conhecer só os aspectos gramaticais, que conhecer mais alguma coisa da cultura, que tem que estar atento como os falantes nativos falam... diz assim algumas coisas que tu achas sobre a aprendizagem da língua.

A – Eu, eu penso que, assim, é que, eu dou muita importância pra, no... na aprendizagem, aprendendo uma língua, ... não só aspecto gramatical, eu considero ele importante, mas eu acho que tem que associar o conhecimento e aprendizagem da cultura, especialmente, e pra conhecer justamente essas expressões, esses modos de dizer as coisas dentro da língua. Eu acho que isso é super importante porque, dentro da cultura, abrange o aspecto histórico e o aspecto... assim, é... ai, como é que é? Essas particularidades da língua. E... e... a gente não conse..., eu não consigo entender essas particularidades sem conhecer a história do povo, né? Estudar a origem, a evolução, a história, as coisas que aconteceram, né? Pra mim, isso é muito importante.

E – Então tá... era isso mesmo. Então tá Obrigada, Lourdes...

Sujeito 7

E – Por acaso tu já falou com falantes nativos de italiano?

A – Brevemente

E – É, e tudo bem na comunicação ou teve alguma coisa que tu lembra de ter falado que deu algum problema ou alguma coisa que tu falou que não foi muito adequada, que a pessoa não entendeu direito, ficou aquela coisa assim meio...

A – Eu comecei tipo a menina que teve aqui um mês atrás mais ou menos, eu comecei falando espanhol com ela, comecei falando *enero*, tu até me corrigiu, mas depois eu acho que foi até bem bastante.

E – Mas tu falou em espanhol porque tu queria falar em espanhol ou tu te confundiu na hora?

A – Não, não, me confundi e eu troquei ali o verbo, o tempo verbal, falei *sarei andato* e ela me corrigiu que era *andrò*. Depois, foi mais assim, tipo, intimidação de estar diante, primeiro diante de ti professora que sabe bastante e diante dela e depois quando tu tinha saído eu

comecei a falar com ela e foi mais fluente, mais fácil mas não acho que tenha interferido na comunicação.

E – Certo, daí tu falou que achou que cometeu uns erros ali de tempo verbal, tu acha que tipo de erro, que só esses erros gramaticais são erros ou inadequações que podem causar problema na comunicação?

A – Eu acho que sim.

E – Então, tá... tu achas então que tem algum problema nos teus textos?

A – Muitos, vários.

E – De que natureza?

A – Bah, o que eu percebi mais assim é de escrita mesmo, de colocação errada, por exemplo, *c'è* no sentido de existir, sabe, de *esserci*, desse jeito, faltou apóstrofo, faltou acento e também acho que tá errado... bom aqui não tá errado... mas tem lugar aqui que agora eu não sei se eu vou achar que eu usei o *esserci* no lugar do *avere*...

E – Ah, sim, trocou.

A – Problemas como isso aqui, tipo, particípio de vir.

E – Tu acha então que tem só problemas gramaticais?

A – Não, não, tem problemas de, sei lá, de sintaxe, até de expressão das idéias mesmo, têm muitos problemas...

E – Deixa eu te mostrar agora os textos, esse aqui...

A – Esse é meu?

E – Esse é teu.

A – O que tu quer que eu veja?

E – Aqui, tu viu que tu começaste a chamar aqui signor Marchetti , *di prenderlo qui, di portarlo all'albergo*, depois tu começou a chamar ele de *tu: non ti preoccupi*. Tu te deu conta que tu fez isso, tu queria tratar ele por *Lei* ou tu ia tratar ele por *tu* mesmo?

A – Isso nem me passou pela cabeça...

E – O que que não te passou pela cabeça?

A – Esse nível de formalidade.

E – Tu já ia tratar ele por *tu* e pronto?

A – Não, não é isso, na verdade eu acho que eu pensei em português mesmo tipo, não vi, não usei esse Signor Marchetti para estabelecer um nível de formalidade.

E – Ah, como a gente chama aqui o Senhor Fulano, assim?

A – É, isso.

E – Como um vocativo?

A – Como eu usei *ciao* aqui também.

E – É. Tu acha que seria melhor uma outra coisa no lugar do *ciao*?

A – Sim. Sei lá, *arrivederci*?

E – Então tá bem. No segundo aqui...

A – Também é meu?

E – É teu também. Começa aqui nessa primeira frase è *Franco... fà una chiamata Pronto? Pronto? Qui parla Rocco*. Tu sabe como é que se apresenta no telefone? Tu lembra de ter visto isso?

A – Não.

E – Que a gente diz, que a gente não fala como português na terceira pessoa, a gente fala na primeira *Io sono Rocco, sono Rocco*, não? Então, aqui isso... tu não tinha nem conhecimento que era assim a expressão?

A – Provavelmente, eu devia ter visto, mas não lembrava...

E – Tá. Depois aqui de novo teve essa questão do *te*, do *tu* que eu esperava que vocês tratassem ele por *Lei* porque é uma pessoa desconhecida.

A – È *il ragazzo che le ho preso*, é isso?

E – É *che L' ha preso all'aeroporto*, assim.

A – Então tá errado aqui usar o *te lo*?

E – Sim, o *te* está.

A – O *te* tá errado, mas o *l* apóstrofe também?

E – Tá certo! Não!?

A – Mas se usa o *le*.

E – *Gliel'ho preso*.

A – Ah, *gliel'ho preso*.

E – Sim. Depois aqui, *perché suo figlio è stato male dello stomaco*. Tu sabes como a gente fala quando tá doente em italiano, quando tem alguma coisa doendo?

A – *Ho del male*?

E – *Mi fa male lo stomaco*.

A – Ahhh...

E – É? Então aqui tu fez...

A – *Il suo figlio è fatto male*?

E – *Gli fa male lo stomaco, si sente male dello stomaco*.

A – *Perché il suo figlio si sente male dello stomaco*.

E – Tá

A – Qual é o problema aqui, do *si è fermato*?

E – Se tu disser que *la macchina si è fermata davanti alla porta*, é que a *macchina* parou de repente, que o carro parou por conta dele, e não que ela tá estacionada ali.

A – Ah, tá

E – *Ho parcheggiato la macchina davanti alla porta*, né? *Si è fermata*, ela que parou.

A – Aham.

E – Tá? Depois aqui no próximo, de novo, esse do *tu* e aqui esse *puoi ripetere, carina*? E *diventa* o mais próximo possível, né?

A – Mas eu quis... aqui seria uma coisa de ironia!

E – Ironia?

A – É

E – Tá. Não, eu achei que era ironia, mas eu tenho que ouvir tu dizer que é.

A – E aqui, o que tá errado?

E – É o verbo *sarà, essere*, não *stare*. Mas isso...

A – *Non posso rimanerci molto tempo...* o que tá errado lá em cima?

E – Não, não é teu!

A – Ah não?

E – Não! O teu começa aqui. E daí aqui, ó, tu tem idéia de que o *troppo* tem o sentido negativo? Que ele é demais no sentido de que está estapolando o limite?

A – Agora sim, mas aqui eu usei *troppo* no sentido de muito.

E – De muito mesmo? Uhum... e aqui *non pensa lo stesso* tu queria dizer que não pensa da mesma forma, do mesmo jeito?

A – Aham. Tá certo?

E – É, *non pensa così* seria o mais... né? O *pensa lo stesso* é mais português em italiano. Mas então tá. Em geral, o que apareceu nos teus textos é o que apareceu nos textos dos outros também, não é nada pra te preocupar demais. Agora tu tens que me dizer um pouquinho assim, em poucas palavras, o que que tu acha que aprender uma língua estrangeira envolve, o que tu acha que tu tens que saber pra poder dizer que tu falas uma Língua estrangeira?

A – Olha, eu, por natureza, sou uma pessoa muito exigente e perfeccionista, tipo, eu não me contento em falar mais ou menos a língua, não me contento em falar as coisas e dizer às pessoas por gestos e mensagens subliminares e elas entenderem o que eu estou dizendo. Não! Eu quero aprender a falar como eles falam. Então, enquanto eu não conseguir isso eu acho que...

E – E pra aprender a falar como eles falam, tu achas que tu tens que saber o quê?

A – Tudo!

E – Tudo é o quê?

A – Desde o... como é que eu vou dizer isso... acho que a pessoa tem que saber falar, expressar a idéia como eles expressam, tipo, expressões idiomáticas, isso é mais importante, conseguir transformar do português uma idéia e colocar no italiano aquela mesma idéia só que com as palavras deles e acho que a fluência, a facilidade de verbalização das coisas tem que ser bastante desenvolvida e também... uma idéia geral de tudo, sabe?

E – Era isso que eu queria, obrigada.

Sujeito 8

E – Márcia, primeiro de tudo queria saber se tu já tiveste algum caso de ser mal entendida quando tu conversou com algum falante nativo, alguma coisa, algum fato, que tu lembra de ter acontecido...

A – Mal-entendido?

E – Tu falou alguma coisa e a pessoa nao entendeu ou entendeu ao contrário do que tu querias dizer, alguma coisa assim...

A – Olha, eu não me lembro o exemplo, mas aconteceu diversas vezes, até porque quando eu morei este tempo na Itália, no sentido até de dar uma angústia de não conseguir chegar ao ponto de explicar tudo aquilo que tu querias...

E – Aham.

A – Senti diversas vezes...

E – Mas não lembra nenhuma coisa...

A – Não, não me lembro de nada agora.

E – Quando dava algum problema, é porque tu tinhas feito mal a frase ou se... alguma coisa gramatical, o que que era?

A – Ahh! Eu me lembro, uma vez de ter feito uma piada e eles não entenderam, por não ter essa malícia brasileira, digamos assim, de não ter entendido o quê da questão.

E – Tu pegou uma piada brasileira e traduziu?

A – Isso!

E – Ah, tá. Legal.

A – E aí eles não acharam graça nenhuma.

E – Então que tipo de erro de inadequação em uma frase ou em uma fala tu acha que pode acontecer?

A – Como erro gramatical?

E – É tu que me diz com a tua base, com o que tu sabes, o que tu achas...

A – Ah, eu acho assim, que quando eu falo, muitas vezes, quando falo italiano, eu não penso muito na gramática. Assim se eu estou colocando, eu faço meio de ouvido, mas normalmente, de repente, sei lá... algum erro de concordância no verbo, às vezes me atrapalho. Mas daí eu mesma já me corrijo, alguma coisa desse tipo, assim.

E – Tudo bem. Então agora eu vou te mostrar os teus textos se tu acha que tem alguma coisa que não vai bem, que um italiano não falaria daquele jeito ali.

A – Esse primeiro aqui eu não sei na linguagem falada, eu não sei é tudo tão rápido assim que acontece que eu não sei se de repente tá muito explicadinho... o que eu escrevi ou não, mas nesse primeiro eu não sei, só se foi algum erro de escrita...

E – Não, de escrita tá tudo bem...

A – Não? De escrita tá tudo bem?!

E – Não, não é obrigado a ter erro, é só pra ver se tu acha que alguma coisa não tá bem...

A – Ah, tá, entendi...

E – Então tu achas que como tu escreveu um italiano falaria também assim?

A – Ah, sim. Até porque quando tu, eu não sei, de repente, quando tu tá tratando com uma pessoa que tu não conhece, então tu fala uma coisa mais formal, tentando agradar também nesse caso, que é a pessoa do teu próprio trabalho, que vindo ali e tal. Então é um diálogo bem cheio de gentileza, digamos assim.

E – Tá certo então, tá ótimo. E olhando agora toda a tua trajetória dentro do curso, diga em algumas palavras o que é pra ti aprender uma língua estrangeira. O que que envolve esta aprendizagem? O que que tu achas que o aprendiz tem que fazer para falar essa língua?

A – Bom, até sou um pouco suspeita pra falar. Primeiro porque eu não aprendi o italiano aqui, então já é uma coisa bem diferente, porque o italiano praticamente, a língua italiana mudou a minha vida. Eu fazia uma coisa quando eu fui pra Itália e quando eu voltei, fui fazer outra, então já é um modo diferente e, por exemplo, no curso o que me ajudou muito foi essa experiência, claro, e também essa vivência com a cultura, muitas expressões eu já sabia, poderia até acrescentar em alguma coisa e eu acho que a língua envolve muito dentro daquilo que tu tem enraizado da tua própria língua materna. Então, que é uma coisa muito forte. Agora tu aprender a língua é a língua de um outro. Então eu acho que tem que envolver muito sentimento aí, porque se tu não entra, digamos assim, mais profundamente tu fica... fala uma língua artificial. Não sei se consegui me fazer entender...

E – Claro.

A – Mas, então, eu acho isso. Acho que um aprendiz ele não pode querer, não dá pra desvincular a língua ao país de origem. Então eu acho que a pessoa tem que aprender um pouco mais sobre o país, a cultura, os modos de viver, as expressões idiomáticas que falam, que se usa muito. Porque dialeto não dá, né. isso aí cada um tem o seu e pronto. Mas eu acho importante essa parte, querer conhecer um pouco mais a fundo pra saber o que tu tá dizendo.

E – Tá bom, então era isso.

Sujeito 9

E – A primeira pergunta que eu quero te fazer é se tu já teve algum contato com falantes nativos de italiano, já conversou com falantes nativos?

A – Ah, falei com o professor Carlo que já viveu na Itália e algumas vezes quando teve o Fórum Social Mundial.

E – E tu chegou a conversar?

A – Eu conversei com alguns falantes nativos de italiano ali próximo onde ficavam as tendas.

E – E tu lembra de ter falado alguma coisa com eles e eles terem achado estranho ou não terem te entendido bem?

A – Na época eu não consegui me comunicar muito bem... mas porque se estuda bastante italiano e depois tem a televisão, tem música, tem a RAI e tudo e acho que a conversação andou bem, sei lá.

E – Não teve problema de comunicação então com eles? Tá certo. Tu acha que quando tem algum problema na comunicação é devido a que tipo de erro de inadequação na fala ou tu acha que são coisas que vem... o que pode surgir que dêem mal-entendidos?

A – Em relação a eles pra nós, especialmente, porque eles falam muito rápido e estranho.

E – E a gente pra eles, o que pode acontecer que eles podem não nos entender também?

A – Ah, talvez gírias, eu acho não sei, talvez.

E – Tu acha que a gente faz só, como eu vou dizer assim, se a gente errar a construção da gramática, tu acha que isso é mais importante do que se a gente, por exemplo, falar uma coisa que não tem nada a ver com a cultura deles, com o país deles, tu acha que eles avaliam esses dois tipos de coisas ou eles só consideram se tu fala a frase certa ou não?

A – Às vezes aqui se leva em consideração de uma língua estrangeira pra outra é o sentido geral da frase, penso que certas palavras uma aqui outra ali, uma palavra no final daí se monta a frase e é isso que faz entender no fim das contas a frase inteira

E – Tá certo. Agora eu vou te mostrar os teus textos. Então, relendo agora os textos, tu acha que tem alguma coisa assim muito diferente, que um italiano não falaria dessa forma, alguma coisa que tu percebeu aí? Ou não?

A – Acho que tá tudo correto.

E – Realmente tá tudo, foi um dos mais corretos os teus... a gente fez uma lista de proficiência entre as pessoas e os teus foram os que demonstraram ter menos problemas, né. só queria perguntar, uma coisa... aqui nessa questão do telefone “*Pronto! Qui parla Marchetti*”. Tu lembra como é que se responde exatamente no telefone em italiano que a gente fala na primeira pessoa, lembra que a gente não fala em terceira, *qui è Marchetti*. Se diz *sono Marchetti*, não *è Marchetti*... só esse que tinha... marquei aqui algumas coisas, mas não é com relação a isso, são outras coisas que eu marquei também. Quando tu escreveste aqui tu chegou a pensar um pouco assim como se fosse um italiano mesmo escrevendo ou tu só foi pensando na história e escrevendo?

A – Numa época em que eu assistia muito a televisão, a RAI, daí a gente fica também com as aulas, aí é como se fosse um italiano mesmo dizendo os diálogos.

E – Ah, sim, com relação a essas lições que eles passam também... e só pra acabar: o que tu acha, o que que é pra ti aprender uma língua estrangeira? O que envolve essa aprendizagem pra ti? O que que tu acha que um aprendiz deve fazer pra realmente ter a fala adequada como o do padrão?

A – Acho que aqui na universidade tem cursos muitos legais superiores a qualquer curso aí da cidade, curso particular, é importante além do que a gente estuda aqui na universidade, tá sempre vendo coisas músicas, cinema, televisão se possível, quando tem televisão...

E – Pra poder fazer um contato maior também com a cultura deles?

A – Pois é, além do que aqui na universidade a gente aprende cultura também né, que eu não sei se em cursos particulares tem isso aí...

E – E tu que isso então que auxilia na aprendizagem

A – Aham.

E – Então tá bom, obrigada...

Sujeito 10

E – Giuliana, tu já encontrou falantes nativos de italiano, tu já conversou com eles e por acaso alguma vez aquilo que tu falou causou algum mal-entendido, algum problema na comunicação?

A – Não, principalmente porque se eu encontrei foi pessoalmente e nunca, nunca tive problema assim de, de ser mal compreendida e mesmo de que eles ficassem chateados...

E – E que tipo de erro ou inadequação tu achas que a gente pode cometer quando fala italiano?

A – Ah, eu acho que a pessoa que tá adquirindo a língua, eles tem fazem muita confusão com artigos, com masculino e feminino, isso assim, bem aquela pessoa que tá aprendendo bem no início, né, mas nisso também entra o meu conhecimento de professora, de já estar quase formada, então eu acho que eles confundem muito isso, e singular e plural, masculino e feminino e os artigos, qual artigo usar, qual preposição, pra que isso é a confusão que eu noto assim que é a primeira coisa que eles confundem.

E – E tu achas que os erros que os alunos cometem são só os erros gramaticais ou tem outro tipo de erro também que pode ser cometido?

A – Por exemplo, eu não entendi...

E – Se tem alguma formulação que eles fazem que pode não ser adequada...

A – Bom, muitas vezes eles usam o português pra falar italiano, né, eles tentam traduzir a frase exatamente como ela é. E no italiano a gente tem muitas expressões, que muda muito, que não tem nada a ver com português, então, existe essa diferença, né?

E – Tu acha que isso aqui que tu escreveu é exatamente como um italiano falaria?

A – Olha, eu acho que muitas vezes sim, mas sabe que a linguagem coloquial, a pessoa falando existe diferenças também em relação a linguagem falada, né, as interjeições, as pausas. O que tem aqui nos, nos textos que eu fiz em relação a diálogos, eu procurei colocar mais ou menos o que seria dito, por exemplo, a funcionária da empresa explicando porque a reunião seria adiada, no caso a resposta eu coloquei: “Ok, a que horas?”, ou seja numa linguagem coloquial, mesmo sendo formal a pessoa perguntaria dessa forma. Então, claro que existem, digamos, a língua é uma coisa viva. Então ela muda e isso acontece bastante, de repente, da forma que eu aprendi alguma coisa pode ter mudado, pode ter uma outra forma de formalidade. Eu inclusive ouvi falar, não sei a quem eu devo creditar isso, mas eu ouvi falar num “*tu*” formal, com letra maiúscula, né. Então eu achei muito estranho, mas a língua é uma coisa viva, uma coisa que muda, então, no caso o que eu queria acrescentar em relação a isso é que eu tentei colocar, na verdade, por ser um texto escrito, a gente acaba colocando de uma forma mais formal do que se fosse realmente um texto falado, porque na hora de falar às vezes as pessoas não terminam a frase...

E – Sim.

A – Elas passam a idéia e a outra pessoa já entende e diz: “Ok!”, “Va beh!”, ele não diz nem “Va bene!”, né, diz muitas vezes o “Va beh!”

E – Sim, sim...

A – Que isso é mais usado no italiano, mais coloquial no caso do diálogo.

E – Eu peguei os textos todos que vocês escreveram e tentei marcar alguma coisa que eu achei que pudesse ser uma inadequação. Essa parte aqui que tu diz que cada um pediu um prato e que vocês trocaram entre si. Tu acha que os italianos fazem isso mesmo, tu chegou a pensar quando tu escreveu ... o que tu consegue lembrar que tu pensou quando tu fez isso, se tu pensou como brasileiros...

A – Brasileiros, como brasileiros, exatamente porque eles tem aquela coisa assim cada um com o seu, il primo, il secondo, isso é uma coisa... a comida é uma coisa sagrada, né, era um grupo de brasileiros, né, ao menos, eu não sei, eu não lembro bem o que escrevi, mas eu tenho a impressão de que eram, eram brasileiros que fizeram isso de pedir um prato e “ah, vamos provar esse... vamos provar aquele”

E – Ah, tá, tu imaginou então como um grupo de pessoas daqui que foram pra lá e fizeram?

A – Um grupo de brasileiros porque não, os italianos eles, a comida pra eles é sagrada e o que eles comem também.

E – Justamente essa entrevista serve pra gente ver o que eu achei que tem de problema e o que a pessoa realmente pensou...

A – Pensou, ótimo.

E – Então, isso é o que eu queria ver, porque os teus textos foram muito bons, não achei nada neles.

A – *Grazie!*

E – Esse segundo aqui de buscar no aeroporto, tá todo ele correto, o do telefone também, sem problema nenhum, e esse aqui no outro foi só um combinado que falta.

A – Ah, *glielo porto subito*.

E – E esse... *se accadrà un'altra volta questa situazione*.

A – *Se ci sarà un'altra volta questa situazione...* é eu te disse que eu escrevi muito rápido, né, eu fiz questão de fazer o melhor possível, mas com o pouco tempo que eu tinha pra escrever, mas por exemplo, revisando eu posso te dizer outras coisas, *se ci sarà un'altra volta questa situazione*, então, já muda o meu enfoque porque eu vou ter mais tempo pra pensar.

E – Está meio português aquilo ali.

A – Com certeza, fica, fica, porque na hora tu sabe que eu disse assim: “não, eu quero, participar, eu quero dar uma força pra Cláudia...”

E – Tudo bem, eu justamente tenho que achar essas coisas nos textos de vocês, eu tenho que ver... claro que podem ter passado muitas coisas por mim também, porque que não sendo falante nativo a gente sempre comete...

A – É esse *ci sarà un'altra volta questa situazione*, isso eu colocaria com certeza, né o *esserci*, seria aqui.

E – Hum, hum. Tu achas que o fato de tu estares dando aula também ajuda a pensar melhor sobre a língua?

A – Muito, muito, o fato de eu lecionar me ajudou muito e eu amo a língua italiana. É uma coisa que eu faço com muita paixão e então por isso que eu tenho esse resultado bom também e pratico, pratico, pratico, muito, muito com meus alunos, ensino muito, então tudo é um conjunto.

E – Então, tu achas que aprender uma LE envolve muitos processos?

A – Às vezes demora um pouco, mas se a pessoa tem muita vontade, se ela quer muito aprender a LE, ela consegue adquirir, ela tem como ter uma aquisição praticamente perfeita, quase perfeita, porque...

E – O que tu queres dizer com perfeita?

A – Em que sentido?

E – O perfeito que tu falas...

A – Eu digo assim de poder ensinar a língua e a pessoa quando chegar na Itália, não enfrentar problemas, ela conseguir se comunicar...

E – Não ser reconhecida como um não-nativo, isso?

A – É e a pessoa conseguir, digamos assim, não enfrentar problemas e conseguir ser entendida, que seja admirado o conhecimento que ela tem, isso aconteceu com um aluno meu que tá fazendo doutorado em Educação Física, que é aluno da UFRGS, da Educação Física e ele tá muito feliz, porque ele foi pra Itália e todo mundo gostou muito da forma como ele fala e diz que ele fala muito corretamente e isso pra mim é um troféu.

E – Ah, sim, claro...

A – Obrigada

E – Então, tá, era isso, eu que agradeço.