UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS

Graziele Altino Frangiotti

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EM ITALIANO:
DA ANÁLISE DE DADOS DE FALANTES NATIVOS AO ENSINO IMPLÍCITO
E EXPLÍCITO PARA BRASILEIROS

São Paulo

2019

Versão corrigida

GRAZIELE ALTINO FRANGIOTTI

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA EM ITALIANO:
DA ANÁLISE DE DADOS DE FALANTES NATIVOS AO ENSINO IMPLÍCITO
E EXPLÍCITO PARA BRASILEIROS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua, Literatura e Cultura Italianas da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabetta A.R.M.C.
Santoro

São Paulo

2019

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F827c Frangiotti, Grazielle Altino
A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados com falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros / Grazielle Altino Frangiotti ; orientadora Elisabetta A. R. M. C. Santoro. – São Paulo, 2019.
473 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianaa.

1. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira. 2. Instrução implícita e instrução explícita. 3. Língua Italiana. 4. Competência sociolinguística. 5. Variação linguística. I. Santoro, Elisabetta A. R. M. C., orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome da aluna: Grazielle Altino Frangiotti

Data da defesa: 13/02/2019

Nome da Profa. orientadora: Elisabetta A.R.M.C. Santoro

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 13/04/2019

Assinatura da orientadora

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes, quando lemos uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, enxergamos o trabalho do pesquisador, mas não imaginamos quantas pessoas estiveram ao seu redor nesse percurso, dando-lhe apoio e incentivando-o a prosseguir.

Nesse momento, manifesto os meus mais sinceros agradecimentos tanto àqueles que me ajudaram academicamente, auxiliando-me nas inúmeras tomadas de decisão que exige o trabalho científico, quanto àqueles que, em pequenos gestos, mostraram sua preocupação comigo e com meus estudos, dando-me suporte emocional e afeto.

De maneira especial, agradeço:

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo financiamento de minha pesquisa no Brasil e na Itália por meio de concessão de Bolsa Doutorado-Sanduíche no Exterior;

a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elisabetta Santoro, pela competência, paciência e disponibilidade dispensadas a mim nesses quatro anos de convivência no doutorado;

à Prof^a. Dr^a. Elena Nuzzo e ao Prof. Dr. Diego Velásquez, que abriram as portas de suas salas de aula para que eu convidasse seus alunos para a coleta de dados realizada em Roma;

à Prof^a. Dr^a. Paula Freitas, com quem pude compartilhar não apenas dúvidas e inquietações acadêmicas, mas também as alegrias e as angústias que vivi ao longo desses quatro anos, oferecendo-me sempre uma palavra de apoio e incentivo;

à Prof^a. Dr^a. Eliane Lousada pela participação em minha banca de qualificação e pelas importantes sugestões;

à Prof^a. Dr^a. Fernanda Ortale, pela leitura da tese e pela ternura de suas críticas, sugestões e elogios feitos durante a defesa;

à Dr^a. Daniela Aparecida Vieira, pela sua amizade, pela leitura minuciosa da tese e por suas ricas críticas e sugestões;

ao meu marido, Renan Cesar Bovolini, que, além de ser meu companheiro na vida, me incentiva constantemente aos estudos, tendo contribuído com sugestões e discussões valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa;

a meu pai Milton José Frangiotti e a minha mãe Neuza Altino Frangiotti, que reconheceram, desde cedo, minha paixão pelos estudos e que, hoje, me estimulam, me ouvem e me ajudam com carinho e amor;

ao meu irmão, Hebert Altino Frangiotti, que, durante o doutorado, esteve ao meu lado em muitos momentos, participando ativamente da coleta de dados e contribuindo com suas observações e amizade;

a minha amiga, Aline Fogaça, que sempre participou da minha vida acadêmica e pessoal e com quem tive a alegria de vivenciar momentos inesquecíveis;

as minhas amigas, que tanto me ouviram nos últimos tempos: Luciana Spadotto, Malila Prado, Adriana Mendes e Maria Amélia Dionísio pelas observações sobre o andamento do trabalho, indicações de leitura e apresentação de novas teorias;

aos meus cunhados Nicolly Bovolini e Danilo Ramos, que estiveram presentes ao longo dessa jornada e que me auxiliaram em diversos momentos;

aos meus familiares, que sempre estão ao meu lado, dando-me suporte, carinho e atenção;

aos estudantes italianos que gentilmente aceitaram participar deste estudo;

aos estudantes brasileiros que frequentaram os dois cursos experimentais com total comprometimento e seriedade;

aos professores da graduação e da pós-graduação que me ensinaram e me ensinam a preciosidade do trabalho docente;

a todos aqueles que, mesmo não tendo sido citados explicitamente nestes agradecimentos, em algum momento me deram sua palavra de apoio.

“Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas”
José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa investigou o efeito da instrução implícita e explícita no desenvolvimento da competência sociolinguística em aprendizes brasileiros de italiano. Como definida aqui, a competência sociolinguística constitui o conhecimento que permite ao aprendiz reconhecer e produzir variedades linguísticas adequadas a gêneros textuais orais e escritos com diferentes graus de formalidade. Na primeira etapa da pesquisa, foram coletados na Itália quatro *corpora* de gêneros textuais produzidos por italianos, a saber: 140 e-mails; 13 interações em plantão docente; 10 entrevistas e 18 históricos de mensagens de texto enviadas pelo celular. A partir dos dados reunidos, foram conduzidas análises com o intuito de identificar fenômenos marcados em diamesia e diafasia que pudessem, posteriormente, ser abordados por meio da instrução em sala de aula. Com base nas análises, foi constatada a existência de seis traços linguísticos capazes de diferenciar os quatro gêneros textuais no plano da formalidade e do canal empregado na comunicação, foram eles: 1) a expressão da posterioridade verbal; 2) as conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas; 3) as unidades lexicais alteradas; 4) os superlativos absolutos; 5) os deslocamentos à esquerda e à direita; e 6) os pronomes relativos. Passamos, então, à etapa subsequente da pesquisa: a formulação dos cursos experimentais. Ambos os cursos tiveram duração de 20 horas, que foram divididas em cinco unidades de trabalho. Participaram do experimento didático 22 aprendizes, dos quais 11 fizeram parte do grupo submetido à instrução explícita e 11 do grupo que recebeu instrução implícita. Para distinguir a instrução implícita da explícita, adotamos as propostas de Ellis (1998), Housen e Pierrard (2005), Doughty e Williams (1998), entre outros, diferenciando o curso explícito pela presença de momentos voltados à reflexão metalinguística indutiva (GAUGHIER et al., 2014) e pelo oferecimento de *feedback* corretivo explícito (LYSTER; RANTA, 1997). No curso implícito, por outro lado, a instrução foi realizada por meio de perguntas de compreensão sobre o *input* (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004), de atividades de revisão colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; CARVALHO, 2006) e de atividades de lista-síntese (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). A coleta de dados nos dois grupos se deu pela realização de três testes aplicados antes e depois da instrução em sala de aula. Dois testes foram construídos para eliciar conhecimento declarativo e um para eliciar conhecimento processual (ELLIS, 2009). A comparação do desempenho dos aprendizes revelou que a instrução gerou efeitos na competência sociolinguística em ambos os grupos, porém houve efeitos mais significativos para o grupo que recebeu instrução explícita. Nesse grupo, houve alteração no desempenho, sobretudo, nas medidas mais relacionadas ao conhecimento

declarativo – o teste de recepção e o de produção escrita – enquanto no grupo que recebeu instrução implícita as modificações se deram, principalmente, quanto a aspectos relativos à estrutura composicional dos gêneros textuais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua italiana; instrução implícita e instrução explícita; competência sociolinguística; dimensão diafásica e diamésica; gêneros textuais.

ABSTRACT

This research investigated the effect of implicit and explicit instruction on the development of sociolinguistic competence in Brazilian learners of Italian. As defined here, sociolinguistic competence consists in the knowledge that allows the learner to recognize and produce linguistic varieties appropriate to oral and written textual genres with different degrees of formality. In the first stage of the research, we collected in Italy four corpora of textual genres produced by Italians, namely: 140 e-mails; 13 professor-student advising sessions; 10 interviews and 18 mobile phone chat histories. We performed analyses of the gathered data with the purpose of identifying phenomena marked in the diamesic and diaphasic dimensions that could later be addressed in classroom instruction. The analyses led to the identification of six linguistic traits capable of differentiating the four textual genres in terms of formality and of the channel used in the communication: 1) the expression of verbal posteriority; 2) adversative, causal, concessive and conclusive conjunctions; 3) altered lexical units; 4) absolute superlatives; 5) left and right dislocation; and 6) relative pronouns. We then moved on to the subsequent stage of the research: the formulation of the experimental courses. Both courses lasted 20 hours, which were divided into five units of work. Twenty-two learners participated in the teaching experiment and were divided into two groups: 11 learners were in the explicit group and 11 in the implicit group. In order to differentiate the techniques of implicit and explicit instruction, we adopted the proposals of Ellis (1998), Housen and Pierrard (2005), Doughty and Williams (1998), among others. Therefore, on the one hand, the explicit course included the presence of moments focused on inductive metalinguistic reflection (GAUGHIER et al., 2014) and the use of explicit corrective feedback (LYSTER; RANTA, 1997); on the other hand, in the implicit course, the techniques consisted in comprehension questions about the input (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004), collaborative review tasks (FIGUEIREDO, 2006; CARVALHO, 2006) and list-synthesis activities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). The data in the two groups were collected using three tests, which were applied before and after the instruction in the classroom. Two tests were constructed to elicit declarative knowledge and one to elicit procedural knowledge (ELLIS, 2009). The comparison of learners' performance revealed that the instruction generated effects on sociolinguistic competence in both groups, but there were more significant effects in the group submitted to explicit instruction techniques. In this group, there was a change in performance, especially in the measures most related to declarative knowledge - the reception

test and the written test - while in the implicit group the modifications affected mainly aspects related to the compositional structure of the textual genres.

Keywords: Italian language teaching and learning; implicit instruction and explicit instruction; sociolinguistic competence; diaphasic and diamesic dimension; textual genres.

ABSTRACT

Questa ricerca ha studiato l'effetto dell'istruzione implicita ed esplicita sullo sviluppo della competenza sociolinguistica da parte di studenti brasiliani di italiano. La competenza sociolinguistica è qui definita come la conoscenza che consente allo studente di riconoscere e produrre varietà linguistiche appropriate a generi testuali orali e scritti con distinti gradi di formalità. Nella prima fase della ricerca, sono stati raccolti in Italia quattro *corpora* di generi prodotti da italiani, vale a dire: 140 e-mail; 13 interazioni durante ricevimenti di docenti all'università; 10 interviste e 18 messaggi inviati dal cellulare. Dai dati raccolti, abbiamo eseguito l'analisi al fine di individuare possibili fenomeni caratteristici della dimensione diamesica e diafasica che avrebbero potuto essere successivamente trattati nell'intervento didattico. L'analisi ha messo in evidenza sei tratti linguistici in grado di differenziare i quattro generi in termini di formalità e di canale utilizzato nella comunicazione: 1) l'espressione della posteriorità verbale; 2) le congiunzioni avversative, causali, concessive e conclusive; 3) le unità lessicali alterate; 4) i superlativi assoluti; 5) la dislocazione a destra e a sinistra; e 6) i pronomi relativi. Siamo passati quindi alla fase successiva della ricerca: la formulazione dei corsi sperimentali. Entrambi i corsi sono durati 20 ore, suddivise in cinque unità di lavoro. Hanno partecipato all'esperimento didattico 22 apprendenti, di cui 11 hanno fatto parte del gruppo esplicito e 11 del gruppo implicito. Per distinguere le tecniche di istruzione implicite ed esplicite, abbiamo adottato la proposta di Ellis (1998), Housen e Pierrard (2005), Doughty e Williams (1998). In questo modo, da una parte il corso esplicito prevedeva la presenza di momenti incentrati sulla riflessione metalinguistica (GAUGHIER et al., 2014) e l'offerta di *feedback* correttivo esplicito (LYSTER; RANTA, 1997); dall'altra parte, nel corso implicito si sono utilizzate tecniche basate su domande di comprensione dell'*input* (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004); su attività di revisione collaborativa (FIGUEIREDO, 2006; CARVALHO, 2006) e sulla compilazione di lista-sintesi (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). La raccolta dei dati nei due gruppi è avvenuta attraverso l'esecuzione di tre test applicati prima e dopo l'intervento. Due test sono stati elaborati per elicitar la conoscenza dichiarativa e uno per la conoscenza procedurale (ELLIS, 2009). Il confronto della *performance* degli studenti ha rivelato che l'istruzione è stata efficace per lo sviluppo della competenza sociolinguistica in entrambi i gruppi, ma sono stati rilevati effetti più significativi nel gruppo sottoposto a tecniche di insegnamento esplicite. In questo gruppo, ci sono stati cambiamenti nella *performance*, soprattutto nelle misure relative alla conoscenza dichiarativa - il test di ricezione

e la produzione scritta - mentre nel gruppo implicito le modifiche riscontrate riguardano soprattutto gli aspetti legati alla struttura dei generi testuali.

Parole chiave: insegnamento/apprendimento della lingua italiana; istruzione implicita ed istruzione esplicita; competenza sociolinguistica; dimensione diafasica e diamesica; generi testuali.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O <i>continuum</i> implícito-explicito no <i>structured input</i>	51
Figura 2: O <i>continuum</i> implícito-explicito e a apresentação gramatical	53
Figura 3: O <i>continuum</i> implícito-explicito e as atividades de produção.....	58
Figura 4: O <i>continuum</i> implícito-explicito e os tipos de <i>feedback</i> corretivos	61
Figura 5: Os modelos de Canale (1983) e Bachman (1990)	85
Figura 6: Componentes da competência linguística	86
Figura 7: Competência comunicativa para Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell.....	91
Figura 8: O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e de Celce-Murcia (2007).....	97
Figura 9: Os modelos de competência comunicativa de Canale (1983) a Celce-Murcia (2007).....	108
Figura 10: A arquitetura do italiano	131
Figura 11: A ferramenta <i>Concordance</i> no software <i>AntConc</i>	191
Figura 12: A arquitetura do italiano contemporâneo	289
Figura 13: Exemplo de justificativa dada pelos alunos no teste de recepção	325

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Temas encontrados na busca sobre CS em L2 em revistas científicas.....	27
Gráfico 2: A variação entre <i>presente</i> e <i>futuro semplice</i> nos quatro gêneros textuais.....	230
Gráfico 3: Presença de unidades lexicais alteradas nos quatro gêneros textuais.....	252
Gráfico 4: Variação na construção de superlativos nos quatro gêneros textuais.....	259
Gráfico 5: A presença de deslocamentos à esquerda e à direita nos quatro gêneros textuais	265
Gráfico 6: Tipos de deslocamentos nos quatro gêneros textuais.....	266
Gráfico 7: Pronomes nas orações relativas nos quatro gêneros textuais	274

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alguns estudos sobre o desenvolvimento da competência sociolinguística.....	33
Quadro 2: Diferenças entre instrução implícita e explícita.....	44
Quadro 3: Fatores considerados na formulação de testes	69
Quadro 4: Categorias da competência sociocultural.....	94
Quadro 5: Os componentes da competência linguística no QECR.....	101
Quadro 6: Os componentes da competência pragmática no QECR.....	101
Quadro 7: Os componentes da competência sociolinguística no QECR	102
Quadro 8: Descritores da competência sociolinguística para os níveis B2, C1 e C2 no QECR	103
Quadro 9: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível B2	105
Quadro 10: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível C1	106
Quadro 11: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível C2	107
Quadro 12: Divisão e temas dos PCN para os três ciclos do ensino básico	110
Quadro 13: A competência comunicativa nos PCNEM.....	114
Quadro 14: A competência sociolinguística de Hymes (1962) ao QCER (2018)	116
Quadro 15: As variedades regionais italianas	134
Quadro 16: Traços morfossintáticos das variedades setentrionais.....	135
Quadro 17: Fenômenos morfossintáticos da variedade toscana	136
Quadro 18: Traços morfossintáticos da variedade mediana	137
Quadro 19: Fenômenos morfossintáticos das variedades meridionais	138
Quadro 20: Fenômenos morfossintáticos da variedade popular	140
Quadro 21: Fenômenos morfossintáticos da variedade escrita.....	144
Quadro 22: Fenômenos morfossintáticos da variedade falada.....	145
Quadro 23: Fenômenos morfossintáticos do registro informal.....	147
Quadro 24: Fenômenos morfossintáticos do registro formal.....	147
Quadro 25: Fenômenos do italiano do uso médio ou italiano comum.....	149
Quadro 26: Formas linguísticas em e-mails.....	157
Quadro 27: Tempos enunciativos	170
Quadro 28: Tempos enuncivos com MR anterior ao ME	171
Quadro 29: Tempos enuncivos com MR posterior ao ME	172
Quadro 30: Sufixos da língua italiana.....	179
Quadro 31: Notação nas transcrições dos corpora formados por textos orais	188

Quadro 32: Anotações realizadas nos <i>corpora</i>	192
Quadro 33: Exemplo de etiquetagem realizada nos <i>corpora</i>	192
Quadro 34: Exemplo de construção argumentativa nos e-mails	195
Quadro 35: Exemplos de interações sobre temas alheios às atividades acadêmicas	202
Quadro 36: Exemplo de interação entre professor-aluno no plantão docente	203
Quadro 37: Exemplo de interação entre professor-aluno em caso de orientação à pesquisa.....	205
Quadro 38: Exemplo de interação sobre o andamento de pesquisas no gênero plantão docente	205
Quadro 39: Exemplo de negociação sobre futuros encontros no gênero plantão docente	206
Quadro 40: Exemplos de agradecimento e saudação final no gênero plantão docente	206
Quadro 41: Exemplo de temas nas entrevistas (composição familiar e infância)	208
Quadro 42: Exemplo de temas nas entrevistas (percurso escolar e experiência no exterior).	209
Quadro 43: Exemplo do par pergunta/resposta no gênero entrevista	210
Quadro 44: Exemplo de inversão dos papéis entrevistadora/entrevistada no gênero entrevista.....	211
Quadro 45: Exemplo do envolvimento com a interação no gênero entrevista	212
Quadro 46: Exemplo de inserção de emoticons nas mensagens de texto.....	213
Quadro 47: Exemplo dos temas prova e negociação de encontro nas mensagens de texto ...	214
Quadro 48: Exemplo da estrutura nas mensagens de texto	215
Quadro 49: Exemplo de mensagens longas	216
Quadro 50: Exemplo do emprego de línguas estrangeiras nas mensagens de texto.....	216
Quadro 51: Ocorrência de diminutivo no plantão docente (<i>pochino</i>)	247
Quadro 52: Ocorrência de diminutivo no plantão docente (<i>ragazzino</i>)	247
Quadro 53: Exemplo de rotinas conversacionais e o uso do sufixo <i>-issimo</i>	255
Quadro 54: Comparação entre as unidades no G1 e no G2.....	284
Quadro 55: Unidades e objetos de ensino no G1 e no G2	285
Quadro 56: Questionário referente à primeira unidade no G1 (1ª. cena)	287
Quadro 57: Questionário referente à primeira unidade no G1 (2ª. cena)	287
Quadro 58: Questionário referente à primeira unidade no G2 (1ª. parte).....	290
Quadro 59: Questionário referente à primeira unidade no G2 (2ª. parte).....	291
Quadro 60: Questionário referente à segunda unidade no G1	292
Quadro 61: Questionário referente à segunda unidade no G2.....	294
Quadro 62: Questionário referente à terceira unidade do G1	295

Quadro 63: Questionário referente à terceira unidade do G1 (reflexão metalinguística)	297
Quadro 64: Questionário relativo à terceira unidade do G2	299
Quadro 65: Questionário referente à quarta unidade do G1	302
Quadro 66: Questionário relativo à quarta unidade no G2	303
Quadro 67: Questionário referente à quinta unidade do G1	305
Quadro 68: Questionário relativo à quinta unidade do G2	308
Quadro 69: Exemplo de atividade no <i>C-test</i>	310
Quadro 70: Perfil dos aprendizes do G1	311
Quadro 71: Perfil dos aprendizes do G2	312
Quadro 72: Habilidades requeridas nos testes e conhecimentos eliciados	317
Quadro 73: Calendário de execução dos testes nos dois grupos experimentais	318
Quadro 74: Proposta do pré-teste de produção oral	318
Quadro 75: Proposta do pós-teste de produção oral	319
Quadro 76: Proposta do teste de produção escrita	320
Quadro 77: Proposta do teste de recepção	321
Quadro 78: Exemplo de texto submetido à análise no teste de recepção	321
Quadro 79: Exemplo do tema geral Itália nos pré-testes de produção oral	330
Quadro 80: Exemplo do tema <i>infância</i> no pré-teste de produção oral.....	331
Quadro 81: Exemplo de desvio temático nos pré-testes de produção oral	332
Quadro 82: Exemplo da ruptura do par pergunta/resposta no pré-teste de produção oral do G1	335
Quadro 83: Exemplo de interação com grau de envolvimento alto	337
Quadro 84: Exemplo de interação com grau de envolvimento médio	338
Quadro 85: Exemplo de interação com grau de envolvimento baixo	339
Quadro 86: A expressão da posterioridade no pré-teste de produção oral no G1	345
Quadro 87: A expressão da posterioridade no pós-teste de produção oral no G1	346
Quadro 88: A expressão da posterioridade no pós-teste de produção oral no G2	349
Quadro 89: Exemplo de tentativa de emprego de pronomes relativos no G1	352
Quadro 90: Exemplo da vinculação entre orações relativas e assuntos tratados nas entrevistas.....	353
Quadro 91: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de produção oral.....	360
Quadro 92: A seleção dos conteúdos na produção do gênero e-mail (exemplo de aluno do G2).....	362

Quadro 93: A expressão da posterioridade no pré-teste e no pós-teste de produção escrita do G1	372
Quadro 94: Exemplo da produção de conjunções no pós-teste do G1	376
Quadro 95: As orações relativas no pré-teste e no pós-teste de produção escrita do G1	378
Quadro 96: As orações relativas nos testes de produção escrita do G2	379
Quadro 97: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de produção escrita	382
Quadro 98: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de recepção	397

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Números finais sobre pesquisas com foco em competência sociolinguística.....	27
Tabela 2: Perfil dos participantes no <i>corpus</i> de e-mails	158
Tabela 3: Perfil dos participantes no <i>corpus</i> de interações em plantão docente.....	159
Tabela 4: Perfil dos colaboradores do <i>corpus</i> entrevista	164
Tabela 5: Perfil dos colaboradores do <i>corpus</i> de mensagens de texto trocadas pelo Whatsapp.....	167
Tabela 6: Segmentos presentes nos e-mails dos colaboradores italianos	198
Tabela 7: As saudações iniciais e finais encontradas nos e-mails dos colaboradores italianos.....	198
Tabela 8: Autoapresentações nos e-mails de falantes italianos	199
Tabela 9: Agradecimentos encontrados nos e-mails de falantes italianos	200
Tabela 10: Solicitação de resposta nos e-mails dos colaboradores italianos	201
Tabela 11: Os agradecimentos e as saudações finais no gênero plantão docente.....	207
Tabela 12: A posterioridade verbal nos e-mails.....	219
Tabela 13: A posterioridade verbal nas interações durante o plantão docente	223
Tabela 14: A posterioridade nas entrevistas	226
Tabela 15: A posterioridade nas mensagens de texto	228
Tabela 16: A variação entre presente e futuro em combinação com adjuntos adverbiais temporais.....	231
Tabela 17: A variação entre presente e futuro sem expressão de tempo explícita.....	232
Tabela 18: As conjunções no gênero e-mail	233
Tabela 19: As conjunções no gênero plantão docente	236
Tabela 20: As conjunções usadas nas entrevistas	238
Tabela 21: As conjunções nas mensagens de texto.....	241
Tabela 22: As conjunções usadas nos quatro gêneros	243
Tabela 23: Os alterados nas entrevistas	248
Tabela 24: Os alterados nas mensagens de texto enviadas pelo celular	250
Tabela 25: Os superlativos absolutos sintéticos e analíticos nos e-mails	254
Tabela 26: Os superlativos absolutos nos plantões docentes	255
Tabela 27: Os superlativos absolutos nas entrevistas	256
Tabela 28: Os superlativos nas mensagens de texto	257
Tabela 29: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero plantão docente.....	261

Tabela 30: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero entrevista	263
Tabela 31: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero mensagem de texto.....	264
Tabela 32: Cálculo razão do número de palavras nos corpora e os deslocamentos	265
Tabela 33: Os pronomes relativos nos e-mails	268
Tabela 34: Pronomes relativos nos plantões docentes.....	269
Tabela 35: Os pronomes relativos encontrados nas entrevistas	270
Tabela 36: Os pronomes relativos nas mensagens de texto.....	272
Tabela 37: Cálculo razão do número de palavras nos <i>corpora</i> e as orações relativas	273
Tabela 38: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto à expressão da posterioridade verbal	293
Tabela 39: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de conjunções....	297
Tabela 40: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de pronomes relativos.....	299
Tabela 41: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de deslocamentos.....	303
Tabela 42: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de superlativos e diminutivos	306
Tabela 43: Médias gerais no teste de seleção do G1 e do G2	310
Tabela 44: Assuntos tratados nas entrevistas dos grupos experimentais no pré-teste.....	329
Tabela 45: Assuntos tratados nas entrevistas dos grupos experimentais no pós-teste	333
Tabela 46: O grau de envolvimento interacional nas entrevistas do G1	339
Tabela 47: O grau de envolvimento interacional nas entrevistas do G2	339
Tabela 48: Os diminutivos nos testes de produção oral do G1	341
Tabela 49: Os superlativos absolutos nos testes de produção oral do G1	342
Tabela 50: Os superlativos absolutos nos testes de produção oral no G2	343
Tabela 51: As orações relativas nos testes de produção do G1	351
Tabela 52: As orações relativas nos testes de produção oral do G2.....	354
Tabela 53: As conjunções usadas nos testes de produção oral do G1	355
Tabela 54: Conjunções nos aprendizes do G1 no pré-teste e no pós-teste	356
Tabela 55: As conjunções usadas nos testes de produção oral do G2.....	357
Tabela 56: Aumento na utilização de conjunções nos aprendizes do G2.....	358
Tabela 57: Segmentos persuasivos nos e-mails do G1.....	363
Tabela 58: Segmentos persuasivos nos e-mails do G2.....	364
Tabela 59: Saudações iniciais nos e-mails do G1 e do G2.....	365

Tabela 60: Saudações finais nos e-mails do G1 e do G2	366
Tabela 61: Agradecimentos empregados nos testes do G1 e do G2	367
Tabela 62: Autoapresentações nos e-mails do G1 e do G2.....	368
Tabela 63: Conjunções nos e-mails do G1.....	375
Tabela 64: As conjunções nos e-mails do G1	377
Tabela 65: Número de acertos do G1 e do G2 no pré-teste e no pós-teste de recepção	383
Tabela 66: Respostas corretas no G1 e no G2 no pré-teste e no pós-teste de recepção.....	384
Tabela 67: Número de argumentos usados nas justificativas nos testes de recepção do G1 e do G2	385
Tabela 68: Categorias utilizadas no pré-teste e pós-teste no G1 e G2.....	386
Tabela 69: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 1 antes e após a instrução	387
Tabela 70: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 2 antes e após a instrução	389
Tabela 71: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 3 antes e após a instrução	390
Tabela 72: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 4 antes e após a instrução	392
Tabela 73: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 5 antes e após a instrução	393
Tabela 74: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 6 antes e após a instrução	395

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1:	38
A INSTRUÇÃO EM SALA DE AULA: O ELO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	38
1.1 Definindo o conceito de instrução em sala de aula	39
1.1.1 A instrução em sala de aula: tipologias e técnicas explícitas e implícitas em foco.....	42
1.1.1.1 A instrução aliada ao input	49
1.1.1.2 A instrução aliada à explicação gramatical	51
1.1.1.3 A instrução aliada às oportunidades de produção	54
1.1.1.4 A instrução aliada ao <i>feedback</i> corretivo.....	58
1.2 Conhecimento implícito e explícito em língua estrangeira	62
1.2.1 Como mensurar conhecimento implícito e explícito?.....	68
CAPÍTULO 2:	
COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES	72
2.1 Da competência comunicativa em Hymes à competência sociolinguística	73
2.2 A competência sociolinguística como componente da competência comunicativa	78
2.2.1 A proposta de Canale e Swain (1980).....	78
2.2.2 A visão de Bachman e Palmer (1982).....	82
2.2.3 A revisão de Canale (1983).....	83
2.2.4 A perspectiva de Bachman (1990)	84
2.2.5 O olhar de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)	89
2.2.6 A revisão terminológica de Bachman e Palmer (1996).....	95
2.2.7 A ampliação do modelo de competência comunicativa em Celce-Murcia (2007)	96
2.3 A competência sociolinguística em documentos oficiais.....	99
2.3.1 A competência sociolinguística no QECR	99
2.3.2 A competência sociolinguística nos PCN	109
2.4 A competência sociolinguística: a imprecisão gerada pelos múltiplos olhares	115
CAPÍTULO 3:	
A COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	122
3.1 O trabalho com a variação linguística: algumas perspectivas teóricas	123

3.2	A arquitetura do italiano contemporâneo.....	130
3.2.1	As variedades diatópicas.....	132
3.2.1.1	As variedades setentrionais.....	135
3.2.1.2	As variedades centrais: a variedade toscana e mediana.....	136
3.2.1.3	As variedades meridionais.....	138
3.2.2	As variedades diastráticas.....	139
3.2.3	As variedades diamésicas.....	143
3.2.4	As variedades diafásicas.....	146
CAPÍTULO 4:		151
UMA PESQUISA <i>CORPUS BASED</i> SOBRE O ITALIANO CONTEMPORÂNEO: METODOLOGIA DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....		151
4.1	Os gêneros selecionados: motivações gerais.....	153
4.1.1	O e-mail: características do gênero e metodologia para a coleta de dados.....	154
4.1.2	O plantão docente: características do gênero e metodologia para a coleta de dados.....	158
4.1.3	A entrevista: características do gênero e metodologia para a coleta de dados.....	160
4.1.4	O gênero mensagem de texto pelo celular: características do gênero e metodologia para a coleta de dados.....	164
4.2	Os fenômenos selecionados para a pesquisa.....	168
4.2.1	A expressão da posterioridade verbal em língua italiana.....	169
4.2.2	As conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas.....	174
4.2.3	As unidades lexicais alteradas.....	178
4.2.4	Os superlativos absolutos.....	180
4.2.5	Os deslocamentos à esquerda e à direita.....	181
4.2.6	Os pronomes em orações relativas.....	184
4.3	A análise dos dados e as ferramentas da Linguística de <i>Corpus</i>	187
CAPÍTULO 5		194
A LÍNGUA ITALIANA CONTEMPORÂNEA: RESULTADOS DE UMA ANÁLISE <i>CORPUS BASED</i>		194
5.1	O e-mail: análise do conteúdo e da estrutura do gênero.....	195
5.2	O plantão docente: análise do conteúdo e da estrutura do gênero.....	201
5.3	A entrevista: análise do conteúdo e da estrutura do gênero.....	207
5.4	A mensagem de texto enviada pelo celular: análise do conteúdo e da estrutura do gênero.....	212

5.5	Os fenômenos investigados nos quatro gêneros textuais	217
5.5.1	A expressão da posterioridade nos quatro gêneros textuais	218
5.5.2	As conjunções nos quatro gêneros textuais	232
5.5.3	As unidades lexicais alteradas nos quatro gêneros textuais	245
5.5.4	Os superlativos absolutos nos quatro gêneros textuais	253
5.5.5	Os deslocamentos à esquerda e à direita nos quatro gêneros textuais	260
5.5.6	Os pronomes em orações relativas nos quatro gêneros textuais	267
CAPÍTULO 6:		276
METODOLOGIA DA PESQUISA EM SALA DE AULA: O ENSINO DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA		276
6.1	Apresentação dos cursos ministrados	276
6.1.1	Unidade de trabalho 1	285
6.1.2	Unidade de trabalho 2	291
6.1.3	Unidade de trabalho 3	295
6.1.4	Unidade de trabalho 4	301
6.1.5	Unidade de trabalho 5	305
6.2	Os participantes da pesquisa	309
6.3	Os instrumentos de coleta de dados	313
6.4	Os instrumentos de análise de dados	322
CAPÍTULO 7:		327
A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS		327
7.1	Os testes de produção oral: o gênero entrevista	327
7.1.1	Os assuntos e a estrutura das entrevistas do G1 e do G2 antes e após a instrução	328
7.1.2	Os fenômenos linguísticos nas entrevistas antes e após a instrução	340
7.2	Os resultados obtidos nos testes de produção escrita	360
7.2.1	Os assuntos e a estrutura dos e-mails do G1 e do G2 antes e após a instrução	361
7.2.2	Os fenômenos linguísticos nos e-mails do G1 e do G2 antes e após a instrução	370
7.3	Os resultados obtidos nos testes de recepção	383
7.3.1	O número de acertos e as justificativas fornecidas antes e após a instrução	383
7.3.2	Os fenômenos linguísticos observados antes e após a instrução	387
CONSIDERAÇÕES FINAIS		398

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS	409
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	411
APÊNDICE 1: TERMO ASSINADO POR PARTICIPANTES ITALIANOS	423
APÊNDICE 2: AS UNIDADES DE TRABALHO NO CURSO EXPLÍCITO	424
APÊNDICE 3: AS UNIDADES DE TRABALHO NO CURSO IMPLÍCITO	446
APÊNDICE 4: TERMO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES BRASILEIROS	460
APÊNDICE 5: TESTE DE SELEÇÃO	461
APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO DE PERFIL	465
APÊNDICE 7: PRÉ-TESTE DE PRODUÇÃO ORAL	466
APÊNDICE 8: PÓS-TESTE DE PRODUÇÃO ORAL	467
APÊNDICE 9: TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA	468
APÊNDICE 10: TESTE DE RECEPÇÃO	469

INTRODUÇÃO

Na pesquisa realizada no curso de Mestrado e intitulada *As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros*, concluída no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo em 2014, o objetivo central foi refletir sobre o papel ocupado pelas variedades linguísticas em dois livros didáticos de italiano para estrangeiros - *Linea Diretta* e *Rete!* - a partir da investigação do *input* linguístico e das explicações metalinguísticas oferecidas aos aprendizes.

Com base na literatura da área da Sociolinguística, foram selecionados 61 critérios considerados representativos das variedades linguísticas do italiano, os quais foram investigados em cada um dos três volumes que compõem essas duas coleções de livros didáticos.

Levando em consideração os resultados do estudo, foi possível visualizar que o livro *Linea diretta* praticamente não insere orientações sobre as variedades regionais, tampouco aborda aspectos relativos às variedades faladas por jovens. Analisando os critérios ligados à variação decorrente do meio empregado na comunicação e do contexto situacional, essa coleção se limita a destacar os sinais discursivos e as pausas como principais características do italiano falado e a observar, em diversos momentos, a diferença de uso entre a segunda pessoa singular informal *tu* e a terceira pessoa singular *Lei*, como pronome de tratamento formal, como se apenas esses aspectos fossem suficientes para que o aprendiz desenvolva sensibilidade sociolinguística.

A segunda coleção estudada, *Rete!*, por outro lado, concentra parte de suas considerações sobre alguns aspectos fonológicos das variedades regionais, todavia, praticamente não insere indicações sobre fenômenos do italiano falado. *Rete!*, similarmente a quanto identificado no *Linea diretta*, restringe toda a gama de variação em nível situacional à distinção entre *Lei* e *tu*, como se apenas essa marca caracterizasse os registros formal e informal da língua italiana.

Com essa pesquisa, portanto, concluímos que o insumo oferecido por esses livros didáticos é insuficiente para preparar o aprendiz de italiano para as situações comunicativas com as quais entrará em contato.

Tendo em mente a lacuna apresentada pelos livros didáticos *Linea diretta* e *Rete!* e acreditando que eles constituam apenas dois exemplos de manuais didáticos que não mostram preocupação com o desenvolvimento da competência sociolinguística, na presente pesquisa

procurou-se, em primeiro lugar, entender a viabilidade do ensino da variação linguística na sala de aula de língua estrangeira.

Antes de traçarmos os rumos desta investigação, procuramos entender o estado atual dos estudos sobre o desenvolvimento da competência sociolinguística no âmbito do Ensino-aprendizagem de línguas não maternas¹. De maneira geral, buscamos artigos atuais sobre esse assunto em plataformas voltadas à difusão de textos acadêmicos e em revistas científicas².

Como a pesquisa dialoga tanto com o Brasil quanto com a Itália, as buscas se deram em um primeiro momento no banco de periódicos da CAPES e em três revistas científicas italianas: *Italiano Lingua Due*, *Rassegna dell'istruzione* e *Studi di glottodidattica*³, escolhidas por terem seus conteúdos integrais disponíveis online e por serem periódicos bastante reconhecidos em contexto italiano.

No portal brasileiro, a busca foi realizada por meio da palavra-chave *competência sociolinguística*, resultando em 405 ocorrências da expressão. Embora esse número pudesse sugerir um volume considerável de pesquisas com esse enfoque, a leitura dos títulos e resumos permitiu constatar que, na realidade, apenas duas investigações abordavam, de alguma maneira, o tratamento da variação em sala de aula de língua estrangeira.

Um desses artigos é de nossa autoria, intitulando-se *Variedade linguística e ensino de língua italiana: uma experiência em sala de aula* (SANTORO; FRANGIOTTI, 2013). O objetivo principal do estudo foi determinar se alunos brasileiros, estudando italiano em contexto de instrução formal há pelo menos um ano, possuíam competência sociolinguística receptiva que lhes permitisse identificar as variedades do italiano e os dialetos presentes em seis cenas de um filme italiano⁴. Com os resultados, viu-se que no grupo, composto por 11 aprendizes, essa competência não estava suficientemente desenvolvida, sugerindo que seria desejável dedicar mais espaço a esse aspecto da linguagem.

O segundo trabalho encontrado, *A competência sociolinguística de alunos de espanhol* (AGUIAR, 2011), especifica, já em seu resumo, que focaliza a descoberta da consciência

¹ Embora conheçamos as discussões acerca das expressões “línguas estrangeiras”, “línguas segundas” e “línguas não maternas”, nesta pesquisa, optaremos pela utilização de “línguas estrangeiras” quando estivermos descrevendo o contexto específico desta investigação, por se tratar de ensino da língua italiana fora da Itália, enquanto nos demais momentos empregaremos a expressão “língua não materna”, englobando tanto os contextos de ensino-aprendizagem dentro do país onde a língua-alvo é falada quanto fora dele.

² Todas as buscas descritas nesta seção foram conduzidas ao longo do mês de fevereiro de 2018.

³ A revista *Italiano Lingua Due* pode ser acessada em: <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>>; já a publicação *Rassegna dell'istruzione* em: <<http://www.rassegnaistruzione.it/>>. Finalmente, *Studi di glottodidattica* pode ser consultada no endereço: <<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

⁴ Trata-se do filme italiano *Pane e Tulipani*, dirigido por Silvio Soldini e lançado em 1999.

pragmática dos aprendizes, mostrando que, na realidade, embora contenha a expressão “competência sociolinguística” em seu título, não distingue essas duas competências, o que a distancia consideravelmente dos interesses da presente investigação, não podendo ser tomada aqui como exemplo de pesquisa empírica nesse campo.

Como não identificamos outras pesquisas no portal de periódicos da Capes sobre esse tema, foi feita a busca pela palavra-chave *competenza sociolinguistica* nas três revistas italianas. Essa consulta também não resultou em nenhum artigo com foco em estudos empíricos. Nelas, foram encontrados apenas quatro artigos teóricos, nos quais os autores se detinham na descrição de quais e de como as variedades linguísticas italianas poderiam ser ensinadas em contexto de língua não materna, dando sugestões de materiais a serem levados à sala de aula e de procedimentos a serem adotados para a sensibilização dos alunos quanto à variação linguística (esses estudos serão retomados no capítulo 4).

Diante do baixo número de pesquisas sobre a competência sociolinguística no Brasil e na Itália, optamos por fazer um levantamento no banco de dados *Wiley Online Library*⁵ e nas revistas *Applied Linguistics*, *Language Teaching*, *Studies in Second Language Acquisition* e *System*, reconhecidas internacionalmente pelas importantes contribuições no campo do Ensino-aprendizagem de línguas. Esse procedimento se deu por considerarmos que encontraríamos um número maior de estudos nessa área, além de termos contato com a perspectiva de estudiosos de diferentes países.

Nessa busca, utilizamos a expressão *sociolinguistic competence*, aplicando como filtro o período de publicação entre 1990 a 2018 e optando pela visualização dos artigos com acesso livre⁶.

Dado que a pesquisa resultou em 1977 ocorrências da expressão, procedemos à leitura dos títulos e dos resumos dos artigos com a finalidade de individuarmos aqueles que tinham alguma relação com o desenvolvimento de competência sociolinguística em contexto de aprendizagem de língua não materna. Na tabela abaixo, apresentamos os números finais resultantes desse procedimento:

⁵ O site *Wiley Online Library* constitui um banco de dados internacional que reúne artigos de 45 revistas científicas das áreas de Língua e Linguística, entre elas estão: *International Journal of Applied Linguistics*, *Journal of Sociolinguistics*, *Language Learning*, *The Modern Language Journal*, *Tesol Quarterly*, *Tesol Journal*, entre outras.

⁶ Esse recorte temporal foi estabelecido, pois os modelos de competência comunicativa que integraram a competência sociolinguística começaram a ser formulados a partir de meados da década de 1980, portanto, consideramos que talvez encontraríamos mais trabalhos voltados a essa área a partir de 1990.

Tabela 1: Números finais sobre pesquisas com foco em competência sociolinguística

Bancos de dados e revistas pesquisados	Ocorrências de “ <i>sociolinguistic competence</i> ”	Pesquisas com foco na CS em contexto de L2/LE
<i>Applied Linguistics</i>	135	4
<i>Language Teaching</i>	110	0
<i>Studies in Second Language Acquisition</i>	92	6
<i>System</i>	88	1
<i>Wiley Online Library</i>	1552	18
Total de revistas pesquisadas: 49	Total: 1977 ocorrências	Total: 29 pesquisas

Das 1977 ocorrências da expressão *sociolinguistic competence*, apenas 29 pesquisas relacionavam, portanto, competência sociolinguística e ensino-aprendizagem de línguas. De fato, verificamos que muitos deles apenas mencionavam a competência sociolinguística, sem focalizá-la diretamente, ou se referiam a pesquisas voltadas para o contexto de língua materna ou de línguas minoritárias.

A partir da leitura das 29 pesquisas restantes, foi possível individuar nove temas centrais, resumidos no gráfico abaixo, que mostra o número de pesquisas para cada um deles:

Gráfico 1: Temas encontrados na busca sobre CS em L2 em revistas científicas

Pela análise dos números, vê-se que as pesquisas têm tido duas preocupações centrais: a comparação entre o desempenho de falantes nativos (FN) e não nativos (FNN) e a reflexão sobre como tratar a variação linguística em contexto de instrução formal.

Quanto ao primeiro tema, o escopo final desses estudos é identificar se a competência sociolinguística dos falantes não nativos e nativos é semelhante. Para isso, os pesquisadores comparam as variantes utilizadas pelos dois grupos e verificam se as escolhas dos falantes não nativos são as mesmas dos falantes nativos.

De acordo com os resultados encontrados, das oito pesquisas com foco na comparação entre FN e FNN, apenas uma aponta para semelhanças entre os dois grupos, enquanto as demais constatarem que as variantes utilizadas pelos aprendizes diferem daquelas empregadas pelos falantes nativos, indicando a existência de uma lacuna na competência sociolinguística desses aprendizes e alertando para a necessidade de maior ênfase no tratamento sobre a variação linguística por meio da instrução.

Olhando mais detidamente as investigações que se preocupam com a eficácia do tratamento didático para o desenvolvimento dessa competência, encontramos sete títulos, que serão aqui resumidos.

Em Chur-Hansen e Barrett (1996), há a descrição de uma experiência de atividade voltada para a aprendizagem de vocabulário relacionado à variedade coloquial. Nesse estudo, 44 estudantes universitários do primeiro ano de um curso de medicina na Austrália, provenientes de países onde o inglês não é língua materna, receberam instrução sobre a importância do conhecimento da variedade informal em contexto de consultas médicas.

A experiência de instrução envolveu a discussão sobre a relevância de médicos conhecerem e utilizarem termos coloquiais durante as consultas médicas com seus pacientes e a realização, fora do horário de aula, de uma entrevista com um falante nativo de inglês australiano, que fosse levado a utilizar termos ou expressões coloquiais, relacionados à área da medicina. Os termos usados deviam ser registrados, pesquisados posteriormente pelos aprendizes e discutidos em sala de aula. A atividade foi realizada por 37 alunos, que coletaram 185 palavras, reunidas depois em uma lista que, mais tarde, foi distribuída a todos os participantes do curso.

Em razão de a pesquisa não ter previsto a aplicação de pré-teste e pós-teste e de não ter fornecido maiores detalhes sobre como se deu a discussão sobre o vocabulário médico antes e depois das entrevistas realizadas pelos aprendizes, não foi possível identificar se houve de fato desenvolvimento de competência sociolinguística nos alunos em decorrência das atividades realizadas. Assim, dada a configuração como relato de experiência, esse estudo não

ofereceu indícios empíricos sobre a eficácia da instrução para o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Lyster (1994) descreve os resultados atingidos a partir de uma experiência conduzida em 12 horas de aula com 106 participantes falantes de inglês, aprendizes de francês em contexto de imersão.

Para a instrução, o pesquisador procurou aliar estratégias com foco na precisão e em aspectos da L2, como fonologia, gramática e características discursivas e sociolinguísticas, a estratégias com foco no significado e na fluência. Os alunos participantes estavam divididos em cinco classes: três receberam instrução sobre as variantes focalizadas, a saber: o uso do *vous* x *tu*; as expressões de fechamento em cartas formais; e o uso do condicional como marcador de polidez; enquanto as outras duas classes não receberam qualquer informação sobre esses fenômenos.

A coleta de dados se deu antes do início das aulas, após a instrução e depois de um mês do término da instrução. Os testes compreendiam a produção de uma carta formal, de um texto oral e a realização de um teste de múltipla escolha. Os resultados apontaram para indicadores de desenvolvimento da competência sociolinguística dos estudantes participantes dos grupos experimentais em três caminhos: 1) nas produções orais formais, houve uso mais adequado de *vous*; 2) nas cartas formais, houve aumento do uso de *vous* e de fechamentos mais adequados às situações; 3) nos testes de múltipla escolha, houve maior sensibilidade para o reconhecimento de contextos nos quais certos enunciados eram mais adequados que outros.

Nessa pesquisa, não foi possível compreender exatamente como as aulas foram conduzidas, pois não há exemplos das atividades realizadas. Um único aceno é dado pelo pesquisador no momento da discussão dos resultados, quando informa que a ausência de resultados positivos no uso do condicional como marca de polidez pode estar relacionada à forma implícita como os professores trataram essa questão, assim como os resultados positivos para o uso mais adequado de *vous* e *tu* podem estar ligados à maneira explícita como o aspecto foi focalizado. Devido ao fato de o leitor não saber exatamente como ocorreu a instrução, torna-se mais difícil estabelecer em que medida os diferentes tipos de instrução influenciaram os resultados obtidos.

No texto de Moskver (2008), compara-se o desenvolvimento de 7 aprendizes de russo quanto à aprendizagem de aspectos das variedades formais em contexto de imersão. De acordo com a autora, esses estudantes tinham nível intermediário ou avançado na variedade coloquial, mas pouco domínio sobre os registros mais formais. Desse modo, a instrução

focalizou aspectos das variedades formais em gêneros diversificados, como relatórios na área de humanidades e medicina, correspondências oficiais e notícias jornalísticas.

Como procedimento didático, a autora descreve que os aprendizes tiveram que identificar de que forma autor, público, situação e assunto acarretam escolhas específicas no âmbito morfológico, lexical e sintático dos gêneros textuais. Em seguida, foram convidados a contarem e a reconstruírem a sequência temporal dos eventos. Finalmente, em um terceiro momento, os aprendizes realizaram um debate em forma de julgamento, em que cada grupo de alunos encontrava argumentos a favor ou contra os posicionamentos presentes nos textos com os quais tinham trabalhado.

Por meio da análise qualitativa de testes em que os alunos deviam falar das diferenças entre o russo coloquial e o formal e traduzir enunciados do inglês para o russo, a pesquisadora constata que as atividades resultaram no desenvolvimento da competência sociolinguística, visto que apenas um aluno continuou a usar uma variante informal quando a esperada na tradução era a formal. Na produção oral dos aprendizes, a pesquisadora notou aumento da precisão na escolha vocabular e sintática e melhor desempenho na defesa das próprias ideias e opiniões quanto a questões políticas.

Mais uma vez, como a pesquisa não envolveu pré-testes, não foi possível identificar o estágio no qual os aprendizes se encontravam antes da instrução, bem como não foi possível estabelecer uma comparação mais profunda sobre o desempenho dos diferentes alunos nos três testes aplicados. Além disso, os objetos de ensino não foram detalhados, e, desse modo, a leitura do texto não revela quais fenômenos foram tratados durante a instrução e o tipo de técnica utilizada pelo professor.

No trabalho de Saugera (2011), o contexto de ensino envolveu 20 alunos universitários com nível avançado de francês, residentes no país há 4 ou 5 anos. O curso tinha foco na tradução e foi oferecido ao longo de um semestre.

Nas primeiras seis semanas, os alunos entraram em contato com técnicas de tradução e compararam as características de diferentes estilos em francês e em inglês. Após essa primeira fase, foram propostas aos aprendizes a produção de um roteiro e a filmagem de um curta-metragem. Segundo descreve a autora, a atividade foi construída para que os aprendizes entrassem em contato com graus de formalidade diversificados.

A autora sublinha que, como o escopo do trabalho não era a verificação quantitativa do aprendizado, não foi realizado nenhum tipo de teste, nem antes nem depois do período de instrução. Com isso, não foi possível identificar o progresso dos alunos, tampouco

compreender qual foi o tipo de instrução utilizada nas aulas quanto às variantes relativas aos registros tratados na experiência.

Finalmente, foram encontrados três artigos publicados por Van Compernelle. No primeiro, de 2009, que não é um estudo empírico, o pesquisador se dedica ao estudo das razões que levam os falantes franceses a produzirem negações ora incluindo a partícula *ne*, ora suprimindo-a.

De acordo com os resultados atingidos, a supressão da partícula é um fenômeno variável marcado em diamesia, por ocorrer mais em textos falados que em escritos, e em diafasia, por ser mais frequente em textos informais que formais. A variante que retém o *ne* em contextos de fala informal é marcada do ponto de vista pragmático, pois o uso do *ne*, nesse contexto, indica uma maior ênfase sobre a negação.

Como consequência para o campo de ensino de línguas, o autor considera que, como nem todos os alunos têm a mesma oportunidade de estudar a língua no exterior e de entrar em contato com essa variável, seria importante levá-la à sala de aula, por exemplo, por meio da análise de cenas de filmes.

O pesquisador salienta ainda que, embora o exemplo seja fornecido pensando na variável *ne*, os professores poderiam adaptar sua proposta, considerando outras variáveis do francês e de outras línguas. Ele sugere que, nos primeiros contatos dos aprendizes com a variação linguística, o professor os sensibilize para a variação, fazendo com que eles percebam que esse é um fenômeno natural presente em todas as línguas, inclusive na língua materna deles próprios.

A proposta de Van Compernelle sobre o trabalho com cenas de filmes prevê, antes de tudo, o tratamento explícito do fenômeno linguístico enfocado. Em seguida, os aprendizes devem trabalhar em conjunto para encontrarem outros exemplos da estrutura linguística em destaque. Após essa primeira tarefa, os aprendizes devem refletir sobre fatores contextuais da cena, como a idade dos personagens, a classe social a que pertencem, o seu gênero e o grau de familiaridade estabelecido entre eles. Essa discussão teria como finalidade última fazer com que os aprendizes reúnam um conjunto de dados que lhes permita depreender o contexto comunicativo em que a forma é empregada.

No segundo texto, Van Compernelle e Williams (2012) testaram um modelo de instrução que combinou ensino explícito, análise de textos autênticos e oportunidades de interação em tarefas comunicativas para o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Na experiência, os pesquisadores avaliaram o desempenho de 24 estudantes americanos de francês em contexto de aprendizagem de LE, ao longo de um curso intensivo com duração

de 15 semanas. A coleta de dados envolveu duas atividades no fim do semestre, nas quais os aprendizes deviam explicar o uso variável do *ne* e analisar duas transcrições de interações orais entre falantes franceses.

Os resultados mostraram que todos os alunos, com exceção de um, foram capazes de definir e descrever o fenômeno linguístico focalizado. A maioria foi capaz de identificar a supressão do *ne* como índice de informalidade, enquanto alguns estudantes conseguiram perceber que a retenção do *ne* está associada à ênfase. Do ponto de vista da produção, os alunos começaram a suprimir mais o *ne* em contextos informais, sendo que, em algumas ocasiões, foi encontrada a utilização do *ne* de acordo com sua função pragmática, como reforçador da negação. Os resultados obtidos nessa pesquisa, portanto, corroboram a hipótese dos efeitos positivos da instrução explícita no desenvolvimento de competência sociolinguística.

Por fim, no terceiro artigo, Van Compernelle e Williams (2013) propõem um questionário de fim de semestre a 110 americanos aprendizes de nível intermediário da língua francesa divididos em cinco grupos: três, que receberam instrução sobre a construção variável da negação em francês e dois, que não receberam nenhum tipo de instrução sobre esse fenômeno.

Os grupos experimentais receberam, cada um, um tipo de instrução. No primeiro grupo, houve instrução explícita sobre a negação em francês em mais de uma ocasião e foram oferecidas oportunidades para o uso das formas. No segundo, os aprendizes analisaram vários textos representativos de diferentes estilos e receberam *feedback* explícito e instrução explícita quanto à negação em francês. No terceiro grupo, os aprendizes analisaram textos com diferentes estilos, mas não receberam nenhum tipo de *feedback* ou instrução explícita.

Os resultados dessa pesquisa apontam para um melhor desempenho dos alunos que receberam instrução em relação àqueles que não receberam, e reforçam que a instrução explícita, construída para chamar a atenção dos aprendizes para fenômenos sociolinguísticos, parece ter maior efeito. A instrução que incorpora a variação linguística em apenas uma ocasião não resultou em mudanças significativas na *performance* dos alunos, indicando que um currículo mais integrado, que trate a variação linguística ao longo do curso, e não esporadicamente, pode trazer maiores benefícios para o desenvolvimento da competência sociolinguística.

O número de pesquisas com foco na instrução para o desenvolvimento de competência sociolinguística em aprendizes de língua não materna se mostrou bastante reduzido no conjunto de revistas consideradas. Contudo, é importante destacar que o panorama aqui

apresentado não pretende ser exaustivo, portanto, é de se considerar a existência de trabalhos nesse campo publicados em revistas diferentes das examinadas ou em periódicos não abrangidos pelo sistema *Wiley Online Library*.

Por meio dos estudos descritos, fica evidente que, apesar das investigações de Van Compernelle e Williams (2012, 2013) terem contado com uma metodologia mais bem descrita e fundamentada, parte considerável das pesquisas não se posiciona claramente diante do *continuum* implícito e explícito, tampouco detalha a maneira como a instrução foi conduzida. Muitas delas, inclusive, não esclarecem os fenômenos linguísticos focalizados nas experiências e poucas aplicam testes que favoreçam a sistematização dos resultados obtidos. Esse cenário aponta para a necessidade de um maior número de estudos na área e para uma maior preocupação com a descrição dos procedimentos metodológicos adotados.

No quadro a seguir resumimos os estudos empíricos descritos até aqui e suas características principais:

Quadro 1: Alguns estudos sobre o desenvolvimento da competência sociolinguística

Estudo	País	Fenômeno	Alunos	Instrumentos
Chur-Hansen; Barretti (1996)	Austrália	variedade informal	44	ausentes
Lyster (1994)	França	<i>vous x tu</i> expressões de fechamento em cartas condicional de polidez	106	teste de múltipla escolha produção de carta produção de texto oral
Moskver (2008)	Rússia	variedades formais	7	ausentes
Saugera (2011)	França	registros linguísticos	20	ausentes
Van Compernelle e William (2012)	França	negação com <i>ne</i>	24	análise de transcrições explicação de uso variável
Van Compernelle e William (2013)	França	negação com <i>ne</i>	110	questionários de reconhecimento

Com base nas lacunas identificadas tanto nos livros didáticos investigados durante a pesquisa de mestrado quanto na área de pesquisa empírica sobre a competência sociolinguística, a presente pesquisa foi pensada para contribuir com as discussões nesse campo, tendo por finalidade o estudo de como técnicas implícitas e explícitas de instrução podem influenciar o desenvolvimento da competência sociolinguística, fazendo com que os aprendizes saibam agir na língua-alvo (italiano) de maneira adequada aos diferentes propósitos comunicativos com que interagem.

Para responder a esse questionamento, nos voltamos, antes de tudo, para a bibliografia produzida na área da Sociolinguística com a intenção de aprofundar nosso conhecimento sobre as variedades linguísticas presentes na língua italiana contemporânea. Para isso, recorreremos a obras italianas de referência, como Berruto (1987), Coveri et al. (1998), Sobrero e Miglietta (2007), Cortelazzo (2000), D'Achille (2006), Santipolo (2006), entre outros, e verificamos que esses textos, além de terem sido escritos há mais de dez anos, podendo não estar atualizados em relação à realidade da língua, não contêm informações sobre *se* e *como* foram realizadas pesquisas empíricas que permitiram a caracterização das diferentes variedades da língua. Assim, o leitor não sabe se as categorizações e descrições são fruto de pesquisas baseadas em dados reais ou se nascem das impressões e intuições de seus autores.

Essas obras trazem ainda poucas observações sobre os fenômenos que marcariam os registros linguísticos italianos, sobretudo, o registro formal e informal, foco de interesse desta pesquisa.

Diante dessas problemáticas, decidimos conduzir uma pesquisa na Itália a partir da qual pudéssemos coletar textos orais e escritos autênticos que nos permitissem realizar análises capazes de identificar fenômenos associados à dimensão diafásica e diamésica da língua italiana.

Nessa etapa da pesquisa realizada em Roma, pretendíamos investigar se alguns fenômenos elencados pelos pesquisadores tomados como referência como sendo marcados em diamesia e diafasia, de fato, o eram. Para isso, realizamos uma coleta de dados baseada em quatro gêneros textuais diferentes, escolhidos por serem representativos da variedade falada e escrita e do registro formal e informal da língua italiana, a saber: e-mail; plantão docente; entrevista; e mensagem de texto trocada pelo celular.

A partir dos resultados obtidos, foram formulados dois cursos experimentais distintos – um implícito e outro explícito –, construídos para focalizar seis fenômenos linguísticos variáveis por meio da análise dos quatro gêneros textuais coletados na etapa anterior da pesquisa.

A presente pesquisa teve, portanto, o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Partindo da literatura na área da Sociolinguística italiana, quais são os fenômenos linguísticos que se confirmam como sendo característicos da variação diafásica e diamésica em língua italiana quando analisados quatro gêneros textuais distintos, representativos da variedade escrita e falada e do registro

formal e informal?

2. Considerando os testes de produção e de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, os dois grupos desenvolveram competência sociolinguística?

3. Comparando os resultados no teste de produção oral, no teste de produção escrita e no teste de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, houve desenvolvimento de conhecimento declarativo e processual?

Tendo apresentado as perguntas e o formato geral da pesquisa, passaremos a seguir ao detalhamento do plano da tese.

Ao longo do primeiro capítulo, tratamos o conceito de instrução em sala de aula, centrando-a na figura do professor. Abordamos as diferenças entre a instrução implícita e explícita, a partir das reflexões de Ellis (1994, 1998, 2009), Doughty e Williams (1998), Housen e Pierrard (2005), entre outros. Baseados em Ellis (1998), mostramos ainda como a instrução em sala de aula pode ocorrer em quatro momentos distintos, sendo aliada ao *input*, à explicação gramatical, às oportunidades de produção e ao fornecimento de *feedback* corretivo. Finalmente, na última parte do capítulo, voltamo-nos à figura do aprendiz, refletindo sobre como a instrução formal pode se converter em conhecimento implícito e/ou explícito e indicando, a partir de estudos conduzidos na área, possíveis caminhos para a mensuração dessas duas tipologias de conhecimento.

No segundo capítulo, foi focalizada a definição do conceito de competência sociolinguística em L2⁷. Para isso, apresentamos e discutimos diferentes perspectivas teóricas do construto, iniciando por textos formulados por Hymes a partir de meados da década de 1960 até chegarmos ao modelo de Celce-Murcia, publicado em 2007. Além disso, consideramos a visão sobre esse conceito teórico em documentos oficiais que servem de referência para o ensino de línguas estrangeiras nos países com os quais o nosso trabalho dialoga: o QECR e os PCN. Após essa exposição, reunimos esse conjunto de definições de competência sociolinguística em um quadro para evidenciar as diferenças entre os olhares dos

⁷ Aqui L2 é entendida como qualquer língua aprendida após a língua materna.

pesquisadores e dos documentos oficiais, discutindo algumas imprecisões geradas pelas múltiplas definições e procurando apresentar nosso próprio ponto de vista sobre essa questão.

O terceiro capítulo mostra, num primeiro momento, como pesquisadores de diferentes países têm sugerido o tratamento da variação linguística em sala de aula. Na Itália, levamos em consideração textos como Corbucci (2007), Manili (2007/2008), Sobrero e Miglietta (2011), Santipolo (2014), que indicam, entre outras coisas, o trabalho a partir de textos autênticos para a promoção da sensibilidade do aprendiz quanto à existência das variedades linguísticas. No Brasil, consideramos as propostas de Bagno (2002) e Marcuschi (2008) sobre a importância do conceito de gênero textual⁸ como unidade de trabalho para a ampliação do repertório linguístico dos aprendizes e de Schneuwly e Dolz (2010), estudiosos suíços que representam um importante ponto de referência para as pesquisas conduzidas no Brasil sobre o ensino de língua materna e não materna por meio de gêneros diversificados.

Ao longo desse capítulo, há ainda a apresentação da arquitetura linguística do italiano contemporâneo, a partir da comparação das descrições fornecidas por Coveri et al, 1998 e Sobrero e Miglietta, 2007. Com esse confronto, pretendeu-se mostrar que as duas obras divergem na caracterização das variedades linguísticas que compõem a língua italiana e que apresentam poucos fenômenos ligados aos registros linguísticos, o que nos levou a planejar uma pesquisa inicial, cujo intuito foi fazer o levantamento de traços linguísticos diferenciadores da variedade escrita e falada e dos registros formal e informal, a partir da coleta e análise de quatro gêneros textuais distintos.

No quarto capítulo, nos dedicamos ao detalhamento dos procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa conduzida em Roma, na Itália. Em especial, buscamos evidenciar as razões que orientaram a seleção de quatro gêneros textuais específicos, bem como explicitamos e caracterizamos os seis fenômenos linguísticos que foram analisados nesses quatro *corpora*. Além disso, mostramos como foram os procedimentos de coleta de dados, o perfil dos participantes da pesquisa e a estrutura da análise de dados a partir do instrumental oferecido pela Linguística de *Corpus*.

O quinto capítulo deste trabalho traz os resultados da pesquisa sobre o italiano contemporâneo. Nele, são discutidas as principais descobertas relativas aos quatro gêneros

⁸ Embora conheçamos as discussões acerca dos conceitos de gênero textual e gênero discursivo, e cientes de que tais termos não podem ser tomados como sinônimos, optamos por empregar gênero textual no presente trabalho, uma vez que nossas propostas de análise tendem a enfatizar, sobretudo, a unidade textual, ou seja, aquilo que torna o texto uma totalidade e não um simples conjunto de frases. Dessa maneira, nos aproximamos mais da visão de gênero como definida por Marcuschi (2008).

pesquisados (e-mail, plantão docente, entrevista e mensagem de texto trocada por celular). Também é tratada a distribuição nos gêneros textuais dos seis fenômenos linguísticos investigados: a construção da posterioridade verbal; as unidades lexicais alteradas; as conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas; os deslocamentos à esquerda e à direita; os superlativos absolutos; e as orações relativas.

No sexto capítulo, detalhamos a metodologia de pesquisa para a formulação dos dois cursos experimentais. Primeiramente, nos concentramos na descrição das cinco unidades de trabalho formuladas nos dois cursos. Em seguida, passamos ao perfil dos aprendizes. Finalmente, na última parte do capítulo, expomos tanto os mecanismos para a coleta de dados quanto os procedimentos que nortearam a análise para a verificação dos efeitos da instrução implícita e explícita sobre o desenvolvimento da competência sociolinguística.

No sétimo capítulo, são apresentados os resultados da experiência em sala de aula. De modo específico, é focalizado o desempenho dos aprendizes em três testes distintos: uma produção oral, que envolvia a realização de uma entrevista face a face com um colega de curso; uma produção escrita, que previa a composição de um e-mail endereçado a um docente universitário; e um teste de recepção, no qual os aprendizes deviam identificar a variedade linguística empregada em seis trechos de interações autênticas produzidas por italianos.

Nas considerações finais, respondemos às três perguntas de pesquisa que guiaram esta investigação, mostrando, em primeiro lugar, os fenômenos linguísticos que se revelaram marcados em diamesia e diafasia nos quatro *corpora*, e, em seguida, os efeitos da instrução em sala de aula sobre o desenvolvimento da competência sociolinguística.

CAPÍTULO 1:

A INSTRUÇÃO EM SALA DE AULA: O ELO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Nesta pesquisa, dois conceitos teóricos são fundamentais: o de instrução em sala de aula e o de competência sociolinguística. Neste primeiro capítulo, se dará especial destaque à instrução em classe, definindo-a, antes de tudo, como o momento no qual se encontram e interagem ativamente professor e aluno.

Com o objetivo de contemplar essas duas óticas, em um primeiro momento, será focalizada a figura do professor, a partir da apresentação dos modelos de como ele pode tratar os conteúdos em sala de aula. Em seguida, se passará ao aprendiz, sendo abordados os tipos de conhecimento que podem ser gerados pelo processo de instrução formal.

De maneira mais específica, este capítulo foi pensado para colocar em evidência as bases teóricas que nortearam dois momentos cruciais da pesquisa: a formulação dos cursos experimentais, na medida em que permite identificar as diferentes concepções de instrução implícita e explícita que ajudaram a operacionalizar essa dicotomia no trabalho; e o momento da definição e construção dos instrumentos de coleta de dados, uma vez que trata também os tipos de conhecimento desenvolvidos pelos aprendizes e alguns caminhos para a sua mensuração em testes de desempenho.

Do ponto de vista da estrutura do capítulo, iniciaremos pelo conceito de instrução e de como o entendemos em relação às noções de educação e ensino. Mais adiante, recapitularemos o posicionamento de teóricos ligados ao Ensino-aprendizagem de línguas não maternas sobre as definições de instrução implícita e instrução explícita, procurando diferenciá-las e mostrando como elas podem ser traduzidas em técnicas⁹ para serem levadas à sala de aula de língua estrangeira.

Finalmente, na última parte do capítulo, partindo dos estudos produzidos na área, enfocaremos os tipos de conhecimento que podem ser desenvolvidos pelos aprendizes por meio do ensino e a possibilidade de um tipo de conhecimento influenciar (ou não) o outro. Além disso, apresentaremos como estudiosos têm desenvolvido testes pensados para medirem os diferentes tipos de conhecimento e os fatores que têm se mostrado relevantes para distingui-los.

⁹ Adotamos o termo "técnica", como definido por Anthony (2011 [1963]): "Uma técnica é algo que se implementa - é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato".

1.1 Definindo o conceito de instrução em sala de aula

Em contextos formais de ensino, se temos, por um lado, processos de aprendizagem que possibilitam a construção do conhecimento pelo aprendiz, temos, por outro, uma série de escolhas pedagógicas a serem realizadas pelo professor no sentido de favorecer o desencadeamento desses processos cognitivos. É centrando-se justamente nesse último eixo que esta seção aborda o conceito de instrução.

Os termos "instruir", "ensinar" e "educar" são frequentemente utilizados em uma relação de sinonímia quase absoluta, porém, em alguns contextos, como em trabalhos produzidos no campo da Filosofia, da Educação e da Pedagogia, tende-se a se estabelecer distinções entre eles que acabam por distanciá-los significativamente.

Na obra *Pedagogia científica: a descoberta da criança* de Montessori (1965), por exemplo, é possível depreender pelo menos duas dimensões distintas do ensino na escola: a educação e a instrução.

A educação englobaria a ação do professor no sentido de desenvolver no aluno independência e liberdade, isto é, de fazer-lhe ter uma percepção crítica das normas, valores, atitudes e procedimentos adotados na sociedade em que vive, contribuindo para a sua formação enquanto indivíduo. Nesses termos, a função da educação é "agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida" (p. 40).

Já o conceito de instrução estaria mais relacionado à afirmação de que, quando ensinamos, "falamos do objeto que nos interessa, induzindo depois o aluno, que compreendeu, a executar um trabalho relacionado com o referido objeto" (p. 100). Nesse sentido, embora não tenha se valido explicitamente do termo "instrução", Montessori pressupõe a existência de um procedimento prático a partir do qual os docentes focalizam os objetos de ensino previstos no currículo escolar.

Nesta investigação, alinhados com o posicionamento dessa estudiosa, consideramos o ensino como o processo mais geral, que, por sua vez, é composto por duas dimensões: a educação e a instrução, as quais estão em profunda relação, devendo, portanto, constituir a base de qualquer processo de ensino. Sendo assim, a opção feita aqui pela utilização do termo "instrução" relaciona-se à necessidade de colocar em evidência que o foco de nossas análises recai, principalmente, sobre os momentos nos quais a intervenção didática se volta para o tratamento dos conteúdos mais vinculados à esfera linguística. Em concordância com Housen e Pierrard, a instrução será aqui entendida como:

qualquer tentativa sistemática que permita ou que facilite a aprendizagem de uma língua através da manipulação de mecanismos de aprendizagem e/ou de condições sob as quais eles ocorrem¹⁰.

[[...] any systematic attempt to enable or facilitate language learning by manipulating the mechanisms of learning and/or the conditions under which these occur.] (2005, p. 2)

Se o objetivo da instrução é utilizar mecanismos que permitam ou facilitem a aprendizagem, é de se questionar *se* e *como* esse processo funciona, para, então, lançar luzes sobre *como* o professor pode conduzir suas aulas para beneficiá-lo cada vez mais.

Esses são apenas alguns dos questionamentos que o campo de Ensino-aprendizagem de línguas procura responder. De modo geral, as pesquisas que têm essas preocupações de fundo têm tentado identificar se há diferenças substanciais entre o desempenho de aprendizes que adquirem a língua-alvo em situações espontâneas e aqueles que são expostos à instrução, e se diferentes tipos de instrução podem ser mais ou menos eficazes.

Entre os professores, talvez pelo fato de estar estreitamente relacionada à sua própria atividade profissional, a eficácia da instrução geralmente não é questionada, porém, entre os pesquisadores, esse mesmo grau de certeza não é totalmente compartilhado. Devido a isso, muitas pesquisas foram realizadas nos últimos anos (FREITAS, 2014; ANDREWS, 2007, NORRIS; ORTEGA, 2000; BONGAERTS, 1999; VANPATTEN; OIKKENON, 1996), e, com base nelas, hoje parece ser possível dizer que a intervenção pedagógica exerce, sim, um papel importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme nos mostram Housen e Pierrard (2005, p.5), alguns estudos demonstram que a instrução pode influenciar positivamente o ritmo e o estágio final da aprendizagem, mas que não é capaz de alterar o percurso da aquisição. Assim, os aprendizes que recebem instrução podem progredir mais rapidamente e até mesmo atingir níveis de proficiência mais altos que aqueles que aprendem a língua em contexto espontâneo, porém, de acordo com esses estudos, todos terão de passar pelos mesmos estágios, respeitando as mesmas sequências de aquisição, o que sugere que a instrução é um recurso eficaz para acelerar o ritmo da aprendizagem, mas não é fator suficiente para que o aprendiz salte etapas naturais.

Admitindo-se a hipótese de que a instrução influencia o processo de aprendizagem, Housen e Pierrard (2005, p. 9) dizem que seu grau de eficácia estaria intimamente relacionado a três conjuntos de fatores: *o que é ensinado, a quem se ensina e como a instrução ocorre.*

¹⁰ Todas as traduções presentes neste trabalho, exceto onde indicado, são de nossa autoria.

Começando pela análise da influência causada por *aquilo que se ensina* por meio da instrução, esses dois estudiosos afirmam que alguns conteúdos parecem ser mais "ensináveis" que outros. Isso se deve, em primeiro lugar, à recorrência e à saliência daquilo que é ensinado no *input*, pois uma estrutura da língua-alvo que apareça repetidas vezes, seja na fala do professor seja no material didático, pode por si só despertar a atenção e o interesse do aluno, fazendo com que a instrução por parte do professor seja facilitada, não só porque o aprendiz estará mais motivado a prestar atenção nela, mas também porque o aluno já terá criado certa familiaridade com o aspecto tratado, fazendo com que o processo de compreensão se torne mais simples.

Outro fator determinante é a transparência do objeto ensinado, logo, quanto mais próximo da L1 e quanto mais simples for a regra subjacente ao fenômeno, mais fácil será, para o professor, explicá-lo, e, para o aprendiz, compreendê-lo.

Por outro lado, há características que podem fazer com que alguns conteúdos da língua-alvo sejam de difícil tratamento instrucional. A principal dessas características seria a complexidade. Segundo nos sugere Harley (1993), as formas complexas seriam aquelas que: 1. são diferentes das estruturas presentes na língua materna do aprendiz; 2. não são salientes no *input*; 3. não são importantes para a comunicação bem-sucedida; e 4. são mal compreendidas ou mal analisadas pelos alunos.

Passando nesse momento a considerar *a quem a instrução se dirige* como fator determinante para o sucesso da instrução, estamos diante de um dos conjuntos de variáveis mais complexos, porque diretamente relacionado ao perfil do estudante e a aspectos muito variáveis como: idade, nível de proficiência na língua-alvo, sexo, profissão, interesses, estratégias e estilos de aprendizagem, motivação pessoal, personalidade, atitudes perante a língua estrangeira, maturidade cognitiva, entre outros. Fatores inerentes a qualquer situação de sala de aula que interferem inevitavelmente no nível de sucesso da instrução e que não podem ser controlados pelo professor.

Finalmente, quando lidamos com o *como* realizar a instrução, chegamos a um ponto crucial no processo de ensino, pois, levando em consideração todos os aspectos anteriores, o professor precisa decidir qual das diferentes perspectivas de instrução adotar. E, então, aparece um espectro bastante amplo de opções, abarcando desde alternativas mais gerais, como a adoção de métodos de ensino, como o Método Gramática-Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, entre outros, até a aplicação de técnicas mais específicas, como o uso de exercícios de tipo *cloze*, a promoção de atividades comunicativas, como *role-plays*, a

tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, a correção por meio de pedidos de reformulação, entre outras.

Por trás da visão de que é possível fazer com que o aprendiz aprimore seu conhecimento por meio da instrução, há a ideia de que ela pode fazer com que o aluno comece a perceber elementos no *input* que, sem a instrução, dificilmente seriam notados. Contudo, é óbvio que há grande distância entre o momento de fornecimento de informações sobre a língua da parte do professor e o momento da consolidação dessas informações em forma de *output* pelo aprendiz, ou seja, não se pode dizer que a instrução ative um mecanismo automático, fazendo com que tudo o que o professor diz se torne conhecimento e, imediatamente, comece a fazer parte do repertório ativo do aprendiz. Assim, partimos do pressuposto de que nem tudo o que o professor trata em sala de aula é notado e compreendido pelo aprendiz, bem como é possível que o aluno aprenda aspectos que não foram tratados diretamente pela instrução fornecida pelo professor.

Diante de todas essas inúmeras escolhas a serem realizadas, na próxima seção, serão tratadas algumas das maneiras como a instrução em classe tem sido operacionalizada. Para tanto, abordaremos a oposição entre instrução implícita e explícita e as perspectivas do *focus on formS* (FonFS), *focus on meaning* (FonM) e *focus on form* (FonF), noções essas que ajudaram a delinear as escolhas metodológicas empreendidas neste estudo.

1.1.1 A instrução em sala de aula: tipologias e técnicas explícitas e implícitas em foco

Quando falamos de tipos de instrução em sala de aula, nos vem à mente rapidamente a ideia de instrução implícita e explícita. Essa dicotomia, embora muito recorrente na literatura da área de Ensino-aprendizagem de línguas e na atividade de professores e gestores escolares, não é de simples definição. Como resultado, os caminhos para sua operacionalização são variados e muito diferentes entre si, o que faz dela um conceito de complexa implementação prática e, mais que isso, de difícil comprovação quando se trata de validade teórica.

Do ponto de vista terminológico, a instrução implícita e a instrução explícita são assim definidas por Ellis (2009):

A instrução implícita é dirigida para capacitar os aprendizes a inferir regras sem consciência. Ou seja, procura propiciar aos alunos experiência com exemplares específicos de uma regra ou padrão enquanto eles não estão tentando aprendê-lo (por exemplo, eles estão focados ao invés disso no

significado). Como resultado, eles internalizam a regra/padrão subjacente sem que sua atenção esteja focada explicitamente nele. [...] A instrução explícita envolve algum tipo de regra sendo pensada durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, os aprendizes são encorajados a desenvolver consciência metalinguística da regra.

[Implicit instruction is directed at enabling learners to infer rules without awareness. That is, it seeks to provide learners with experience of specific exemplars of a rule or pattern while they are not attempting to learn it. (e.g. they are focused instead on meaning). As a result, they internalize the underlying rule/pattern without their attention being explicitly focused on it. [...] Explicit instruction involves some sort of rule being thought about during the leaning process. In other words, learners are encouraged to develop metalinguistic awareness of the rule.] (p. 16-7)

A partir dessa definição, os adjetivos "explícito" e "implícito" são utilizados tendo como referência o aprendiz e o seu grau de consciência quanto a regras e padrões estruturais da língua-alvo. Desse modo, se os aprendizes não refletem conscientemente sobre as regras que estão aprendendo, então, trata-se de instrução implícita; se, ao contrário, eles são encorajados a pensar nas regras da língua-alvo, então, estamos diante da instrução explícita.

Para Spada (2011), que segue as definições fornecidas por Norris e Ortega (2000), esses dois tipos de instrução podem ser diferenciados da seguinte maneira:

a instrução foi considerada [por Norris e Ortega, 2000] como sendo explícita se incluía explicações de regras linguísticas e se a atenção dos aprendizes estava principalmente nas formas. A instrução foi codificada como implícita se não havia explicação de regras ou se os estudantes não eram chamados a prestar atenção nas formas.

[instruction was considered to be explicit if it included linguistic rule explanation, and the learners' attention was mainly on forms. Instruction was coded as implicit if there was no rule explanation or if students were not asked to directly draw their attention to forms.] (p. 231)

Como é possível notar, enquanto Ellis coloca a consciência dos aprendizes sobre as formas linguísticas como fator determinante para a diferenciação entre instrução explícita e implícita, Spada considera também a explicação das regras como critério fundamental para a distinção dos termos. Assim, se há explicação de regras, a instrução é de tipo explícito, se ela não ocorrer, então, a instrução será de tipo implícito.

Com o objetivo de esclarecer sua visão sobre essas abordagens, Housen e Pierrard (2005) constroem o seguinte quadro:

Quadro 2: Diferenças entre instrução implícita e explícita

Instrução implícita com foco na forma	Instrução explícita com foco na forma
Atrai a atenção para as formas-alvo	Direciona a atenção para as formas-alvo
É oferecida espontaneamente (p.ex.: em atividades orientadas para a comunicação)	É predeterminada e planejada (p.ex.: é o foco e objetivo principal da atividade do professor)
É discreta (mínima interrupção da comunicação do significado)	É invasiva (interrupção da comunicação do significado)
Apresenta as formas-alvo em contexto	Apresenta as formas-alvo de forma isolada
Não faz uso de metalinguagem	Usa terminologia metalinguística (p.ex.: explicações de regras)
Estimula o uso livre das formas-alvo	Envolve práticas controladas das formas-alvo

Fonte: Traduzido de Housen e Pierrard, 2005, p. 10

É relevante observar o aumento no número de critérios capazes de operar a distinção entre instrução explícita e implícita nesse modelo. Além de considerar a forma como a atenção dos aprendizes é solicitada, detalha-se o modo como a intervenção pedagógica ocorre nos dois contextos. Dessa maneira, na instrução implícita, não há interrupção do fluxo da comunicação para a explicitação das regras, as formas são apresentadas apenas por meio das amostras de língua-alvo e a produção dos aprendizes é livre, ou seja, não são oferecidos exercícios de prática sobre um determinado ponto gramatical. Já na instrução explícita, o professor planeja com antecedência os tópicos gramaticais, interrompe as atividades com foco na comunicação para isolar o aspecto gramatical e explicitar as regras subjacentes a ele, e propõe exercícios para a consolidação das formas focalizadas.

Como dissemos anteriormente, preferimos pensar a instrução como o momento em que o professor atua no sentido de facilitar a aprendizagem por parte do aluno, sendo assim, optamos por não ligar a instrução à consciência ou atenção dispensada pelo aprendiz para uma determinada forma, inclusive pela dificuldade em identificar o que de fato se torna consciente para ele. Desse modo, privilegiamos o entendimento da dicotomia a partir do prisma do professor. Logo, consideramos os critérios ligados à atividade docente como aqueles que melhor auxiliam a compreensão desses conceitos.

É, contudo, pertinente esclarecer que, embora o quadro acima possa indicar uma completa dissociação entre as duas tipologias de intervenção didática, acreditamos que, ao invés de antagônicas, elas se constituam como polos em um *continuum*, no qual é possível encontrar técnicas mais próximas ao polo explícito ou mais próximas ao polo implícito.

Analisando transversalmente as definições fornecidas acima, independentemente dos critérios utilizados para distinguir a díade explícito-implícito, um fator parece perpassar todas

elas, ocupando um lugar central: a preocupação com o tratamento de aspectos gramaticais. Efetivamente, muitas das discussões travadas na área de Ensino-aprendizagem de línguas nascem diretamente do questionamento sobre qual seria o verdadeiro papel do ensino de gramática para a aprendizagem de uma língua não materna.

Diante da dificuldade em fornecer respostas conclusivas a esse respeito, é possível perceber que, ao longo da história do ensino de línguas, diferentes métodos têm se alternado em considerar o ensino da gramática ora como o pilar das aulas de língua estrangeira ora como algo secundário ou até mesmo desnecessário para o processo de aprendizagem.

Esse movimento pendular entre foco nas formas linguísticas, o que ficou conhecido em língua inglesa como *focus on formS* (ou FonFS), e foco nos significados expressos pela língua, denominado *focus on meaning* (FonM), foi enriquecido com uma terceira via, chamada por Long (1988) de *focus on form* (FonF), a qual procura conciliar as duas posições anteriores, favorecendo uma visão de ensino que, centrado nos significados expressos pela língua-alvo, incorpora esporadicamente a instrução sobre aspectos gramaticais para a compreensão das suas funções na língua.

Seguindo as considerações de Long e Robinson (1998, p. 16), pode-se dizer que grande parte dos métodos de ensino de línguas segundas ou estrangeiras adotados até hoje se enquadra na primeira tipologia, ou seja, parte do pressuposto de que aprender uma língua significa aprender uma sucessão de formas, de regras gramaticais (e suas exceções).

Nessa ótica, a instrução de tipo *focus on formS* é entendida como uma abordagem segundo a qual o professor provê explicações sobre o funcionamento das partes que compõem a língua-alvo, cabendo aos aprendizes compreender tais explicações e praticar as formas por meio de exercícios, para, posteriormente, sintetizar todas essas partes e usá-las na comunicação.

Muitas são as críticas a esse tipo de instrução, a principal delas se relaciona à ausência de preocupação com o evento comunicativo em si, isto é, não são valorizadas questões como o contexto em que as interações comunicativas ocorrem, as funções exercidas pelas diferentes estruturas linguísticas e os significados construídos pela linguagem. É criticada ainda a homogeneidade com que os cursos são formulados, não se levando em conta as características individuais dos alunos, a sua língua materna, as suas necessidades específicas, entre outros.

Nesse tipo de abordagem, a língua pode ser comparada a um quebra-cabeça composto por diversas peças; o aprendiz, nessa lógica, é aquele que recebe dia após dia uma peça do quebra-cabeça, como se, ao final, para produzir e compreender textos adequadamente, fosse suficiente ter um grande número de peças nas mãos.

Como reação a essa visão, nasce a perspectiva que se volta para o outro extremo, para o foco nos significados expressos pela língua: o *focus on meaning*. Aqui, enxerga-se o processo de aprendizagem de línguas não maternas como sendo idêntico àquele de aquisição de uma língua materna. Parte-se da noção de aprendizagem natural, assumindo-se que não se aprende a falar uma língua através da sua análise, mas sim da experiência direta com ela. Em outras palavras, para os adeptos do *focus on meaning*, para que a aquisição ocorra, é suficiente que o aprendiz entre em contato com amostras da língua-alvo e que as compreenda.

As críticas a essa posição não são menos numerosas do que aquelas dirigidas ao *focus on formS*. De acordo com Long e Robinson (1998, p. 20), o *focus on meaning* não considera que, em alguns contextos, a reflexão sobre aspectos gramaticais pode ser bastante produtiva, na medida em que pode atuar como uma estratégia de compensação, capaz de levar alunos com dificuldades de aprendizagem a desenvolverem sua competência comunicativa.

Nessa direção, os autores mencionam, como possíveis beneficiários da instrução com foco na forma, alunos idosos que demonstram não conseguir atingir o mesmo nível de competência comunicativa que aprendizes mais jovens, ou aprendizes fluentes que, mesmo após exposição natural prolongada à língua-alvo, não conseguem ampliar sua competência comunicativa.

Em virtude da incompletude demonstrada por ambas as abordagens, Long (1988) formula o conceito de *focus on form*, um caminho intermediário entre o *focus on formS* e o *focus on meaning*, redefinido por Long e Robinson (1998) como:

Focus on form consiste frequentemente em uma mudança ocasional de atenção para aspectos do código linguístico - pelo professor e/ou por um ou mais estudantes - desencadeada por problemas percebidos na compreensão ou na produção.

[Focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features - by the teacher and/or one or more students - triggered by perceived problems with comprehension or production.] (p. 23)

Essa definição toca alguns pontos centrais do *focus on form*: o primeiro deles é a questão da preocupação central com a interação, isto é, o aprendiz, durante a aula, está sempre envolvido em tarefas significativas, que o colocam diante de problemas a serem resolvidos e de negociações de significado que lhe oferecem oportunidades de interagir com outros aprendizes e com o professor. Durante a realização dessas tarefas, podem ser eventualmente detectados, pelo professor ou pelos aprendizes, problemas na compreensão ou na produção de

aspectos da língua-alvo, que são, posteriormente, focalizados através de explicitações gramaticais.

Assim, com relação ao *focus on formS*, que vê o ensino das formas como o único fator a ser privilegiado em classe, o *focus on form* prioriza os significados, a interação, porém considera como produtiva a instrução sobre a forma, desde que como resposta a problemas identificados na produção ou compreensão dos aprendizes.

Essa postura reativa do *focus on form*, contudo, não é unânime. Outros pesquisadores operacionalizam-no de maneira proativa, isto é, partem da análise das necessidades dos alunos para prever as possíveis dificuldades que enfrentarão. Com base nisso, planejam tarefas que fomentem o aparecimento de tais formas para poder tratá-las por meio de explicitações gramaticais. É o caso de Doughty e Williams (1998) que, mesmo concordando com grande parte das ideias de Long e Robinson, admitem a possibilidade de antecipar os elementos linguísticos que podem suscitar dúvidas.

Discutindo as vantagens e desvantagens de cada abordagem, as autoras concluem que:

No presente momento, não há pesquisa definitiva sobre a qual basear a escolha por uma abordagem ou outra; em vez disso, parece provável que ambas as abordagens sejam eficazes, dependendo das circunstâncias da sala de aula. [...] O foco na forma reativo envolve o desenvolvimento da capacidade de perceber erros generalizados e ter técnicas prontas para chamar a atenção dos alunos para eles. Por outro lado, o foco na forma proativo enfatiza o planejamento de tarefas que garantam que as oportunidades de usar formas problemáticas durante a comunicação de uma mensagem realmente surjam.

[At the present time, there is no definitive research upon which to base a choice of one over the other; rather, it seems likely that both approaches are effective, depending upon the classroom circumstances. [...] Reactive focus on form involves developing the ability to notice pervasive errors and have at the ready techniques for drawing learners' attention to them. On the other hand, proactive focus on form emphasizes the design of tasks that ensure that opportunities to use problematic forms while communicating a message will indeed arise.] (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 211)

Outra característica fundamental do *focus on form* é o papel de destaque ocupado pelo aprendiz, que deixa de ser visto como um receptáculo passivo de informações e passa a ser o responsável pelo próprio desenvolvimento, na medida em que, interagindo, se coloca como sujeito ativo na produção da língua-alvo, na percepção dos próprios erros e acertos, na produção de autocorreções, entre outros, tornando-se, além disso, um facilitador do processo de aprendizagem pelos seus colegas, uma vez que sua produção funciona como *input* linguístico para eles e suas observações e correções, como *feedback* corretivo.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira deve se construir a partir da análise das necessidades dos aprendizes, tendo como principal função fomentar a reflexão sobre os significados expressos na/por meio da língua e sobre as diversas formas empregadas para a construção desses significados, tudo isso em contexto de atividades com foco na interação significativa entre aprendizes e docente, o que aproxima nosso trabalho da abordagem *focus on form*.

Além disso, acreditamos que o professor possa planejar antecipadamente atividades que suscitem o aparecimento de certos problemas, os quais, posteriormente, podem ser enfocados por meio da instrução, o que situa este trabalho dentro da perspectiva proativa do *focus on form*, como operacionalizada por Doughty e Williams (1998).

Acreditamos, todavia, que a opção entre *focus on formS*, *focus on meaning* ou *focus on form* esteja fortemente vinculada ao conceito de língua e de aprendizagem assumido pelo professor/pesquisador e que seja apenas a primeira em um caminho que impõe dezenas de outras tomadas de decisão, entre as quais a definição de como se dará a condução das aulas do ponto de vista prático, isto é, a escolha do conjunto de técnicas sobre as quais a instrução se erigirá. A partir desse momento, passaremos exatamente a esse conjunto de opções práticas a serem definidas pelos docentes.

Nesse sentido, Ellis (1998, p. 42-3) diz que a instrução em sala de aula pode intervir em quatro pontos do desenvolvimento da interlíngua: 1. na apresentação do *input*; 2. no tratamento explícito do funcionamento da forma linguística; 3. no momento da produção dos aprendizes; e 4. na correção dessas produções.

Neste estudo, concordamos com Ellis, pois também entendemos que a instrução não se restringe apenas ao momento da aula no qual o professor se dirige à lousa e se detém na explicação de fenômenos e regras linguísticas, mas sim que ela se dá por meio dos textos levados pelo professor à sala de aula, através do oferecimento de oportunidades de interação significativa e nos momentos de fornecimento de *feedback* corretivo.

Com base nesse conceito mais amplo de instrução, que envolve diferentes etapas, nas próximas seções, descreveremos como essas quatro macro-opções se apresentam, enfocando também algumas das técnicas disponíveis em cada uma delas e colocando em evidência como essas diferentes técnicas foram empregadas aqui.

1.1.1.1 A instrução aliada ao input

Segundo a terminologia proposta por Ellis (1998), quando a instrução se fundamenta no trabalho com o *input*, ela é denominada *structured input*. De acordo com esse tipo de instrução, textos orais e escritos autênticos são manuseados em antecedência pelo professor, de modo a favorecer que os aprendizes notem estruturas linguísticas enquanto estão envolvidos na compreensão de seu significado.

Em artigo publicado em 2007, Vidal se baseia no texto de Ellis e acrescenta algumas técnicas possíveis para a promoção do *structured input*. Ela situa um primeiro conjunto de técnicas, denominado *input enrichment* e, posteriormente, define uma segunda técnica: o *input processing*.

O conjunto de técnicas abarcadas pelo *input enrichment* se refere à manipulação dos textos com os quais os aprendizes entram em contato em sala de aula com a finalidade exatamente de "enriquecê-los", no sentido de tornar os aspectos gramaticais alvos da instrução mais evidentes aos olhos dos aprendizes. Duas técnicas são mencionadas nessa direção: o *input enhancement* e o *input flood*.

O *input enhancement* consiste na alteração gráfica de partes dos textos selecionados pelo professor. Assim, exemplos de estruturas gramaticais e de léxico podem ser propositalmente sublinhados, colocados em itálico ou terem suas cores da fonte alteradas para despertarem a atenção dos alunos.

Essa técnica, evidentemente, é mais facilmente adotada em contextos onde são trabalhados textos escritos. No trabalho com textos orais, para colocar em destaque partes da língua falada, o professor pode se valer da mudança de tom de fala quando pronuncia determinados aspectos, colocando propositalmente ênfase sobre as formas-alvo.

O *input flood*, por outro lado, refere-se a textos, normalmente construídos ou manipulados previamente, que contêm um grande número de exemplos da forma gramatical focalizadas na instrução. Com essa técnica, assume-se que a alta frequência de ocorrência da estrutura-alvo constituiria um importante recurso para o aumento da saliência da forma, favorecendo sua percepção.

Em virtude de não querermos diminuir a autenticidade dos textos a partir do acréscimo de elementos linguísticos, como sugerido na técnica *input flood*, nos limitamos a selecionar *input* nos quais as estruturas linguísticas que seriam focalizadas fossem recorrentes. No entanto, como em textos autênticos é difícil que um mesmo fenômeno atinja frequências muito altas, optamos por não adotar a denominação *input flood*.

Com relação ao *input processing*, VanPatten (2004) considera que o processo de aquisição está muito mais ligado ao *input* que ao *output*, sendo assim, para ele, as atividades devem ser planejadas com o objetivo de auxiliar os aprendizes a fazerem conexões entre a forma e o significado, otimizando o processamento do *input*, e, por conseguinte, sua absorção em forma de *intake*¹¹.

Wong (2004), seguindo as hipóteses de VanPatten, propõe que a instrução com foco no *input* deva se orientar da seguinte maneira: em primeiro lugar, o *input* deve ser oral e escrito; além disso, deve-se apresentar uma coisa de cada vez, mantendo o foco no significado. Os alunos devem ser levados a fazer algo com o *input*, isso não significa que devem repeti-lo em voz alta, mas responder, por exemplo, se concordam ou não com as ideias veiculadas.

Para nós, foram cruciais as considerações relativas ao *input processing*, porque, além de vincularem forma e significado, sustentam que os aprendizes devem fazer algo com o *input*, isto é, devem processá-lo de alguma maneira. Apesar de os autores não especificarem claramente como esse processamento poderia se dar de modo efetivo em sala de aula, entendemos que ele pode ocorrer em forma, por exemplo, de perguntas de compreensão de texto, que possibilitariam que os alunos, após uma primeira leitura mais global, voltassem ao texto procurando as respostas aos questionamentos e, dessa maneira, atentando-se mais para os significados e para as formas presentes no material com o qual entram em contato.

Se considerarmos os critérios para a definição do grau de explicitude das técnicas, levando em conta o modelo de Housen e Pierrard (2005), teremos que as técnicas *input enhancement*, *input flood* e *input processing* não são invasivas, não envolvem o uso de metalinguagem, tampouco os alunos conseguem reconhecer o que de fato lhes está sendo ensinado, podendo, portanto, ser colocadas no rol das técnicas implícitas. Porém, é possível dizer que o *input enhancement*, por envolver a manipulação do texto do ponto de vista visual, parece ser menos implícito que as demais, reforçando a concepção de que, no que se refere à dicotomia explícito-implícito, é mais coerente operar através da noção de *continuum*, evitando considerá-los como termos diametralmente opostos (Figura 1).

¹¹ Partimos da definição de *intake* fornecida por Gass, segundo a qual “*intake* pode ser conceituado como o *input* notado que foi posteriormente processado” [“*Intake can be conceptualized as apperceived input that has been after processed*”] (1997, p. 23).

Figura 1: O *continuum* implícito-explícito no *structured input*

1.1.1.2 A instrução aliada à explicação gramatical

Ellis (1998, p. 47-8) descreve que a instrução explícita (entendida como o momento de explicação gramatical provida pelo professor) envolve essencialmente duas escolhas: “explicitar as regras diretamente” [*“Explicit rules directly”*], que constituiria uma técnica de tipo dedutivo, ou “desenvolver atividades que levem os aprendizes a descobrirem a regra autonomamente” [*“to develop activities that enable learners to discover the rules for themselves”*], que seria uma técnica de tipo indutivo. Ambas as técnicas podem ser acompanhadas (ou não) de exercícios de fixação do conteúdo gramatical, nos quais os alunos são chamados a testar seu entendimento sobre as regras apresentadas.

De acordo com o modelo de instrução explícita conhecido como APP (ou PPP na língua inglesa), que se divide em apresentação, prática e produção (em inglês, *presentation, practice* e *production*), a etapa de apresentação da regra gramatical é feita de modo dedutivo, partindo da etapa de modelagem, isto é, a demonstração do funcionamento da estrutura-alvo pelo professor.

Nessa fase, o docente, por meio de estratégias diversificadas (como a utilização de textos autênticos), introduz a forma alvo da instrução, colocando um exemplo retirado do texto na lousa. Em seguida, ele executa uma tarefa na frente dos seus alunos e descreve passo a passo o que estiver fazendo.

Para Gauthier et al. (2014), essa etapa é de extrema relevância, pois:

Ao verbalizar assim as ligações que ele está estabelecendo, o raciocínio que está seguindo, as etapas que está atravessando, as perguntas que está fazendo a si mesmo, as decisões que está tomando e as estratégias que está empregando para realizar a tarefa, o professor liga, de certa forma, um alto-falante ao seu pensamento. (p. 194)

Para o sucesso da fase de modelagem, os autores destacam que é importante levar em consideração a clareza e a objetividade da explanação. Para isso, o professor precisa refletir

sobre a maneira de descrever um determinado fenômeno, partindo do que os alunos já sabem para aquilo que não sabem; do mais fácil para o mais difícil, sem sobrecarregá-los de informações que possam gerar confusões.

Ainda na etapa de modelagem, os autores sugerem que o professor verifique a compreensão dos aprendizes. Para tanto, o docente pode pedir aos aprendizes para repetir de maneira sucinta o que lhes foi explicado, pode solicitar que os próprios alunos façam a demonstração em seu lugar ou que lhe ajudem a refazê-la. Nesse último caso, o professor deve interagir com os alunos através de perguntas que os conduzam à conclusão da atividade. Sobre esse tópico, os estudiosos alertam que muitas são as vantagens da utilização de questionamentos para a construção da modelagem, pois:

ela permite manter o nível de atenção dos alunos, repetir elementos críticos do conteúdo e determinar se a compreensão dos alunos é suficiente ou não. Se eles responderem corretamente e sem hesitação, o professor pode passar para a etapa seguinte. Se eles cometerem erros, ele fica então sabendo onde eles estão se enganando e revisa essa etapa com esmero. (GAUTHIER et al., 2014, p. 195)

Após a modelagem, o professor inicia a próxima fase: a prática. Aqui, assume-se que a repetição de exercícios possa facilitar a compreensão e a automatização do elemento ensinado. Como logo em seguida à modelagem o aluno ainda não teria total segurança e motivação para realizar os exercícios de maneira autônoma, cabe ao professor apoiá-lo e ajudá-lo a apreender novas noções, promovendo a prática guiada.

Nessa etapa, segundo os estudiosos, o posicionamento do professor deverá ser o de fazer as atividades junto com os alunos a partir da organização da sala em pequenos grupos. O objetivo central dessa fase é verificar o nível de compreensão dos aprendizes.

Após a prática guiada, os alunos já teriam de ter desenvolvido segurança, estando aptos a realizarem tarefas por conta própria, podendo, portanto, passar à prática autônoma. O procedimento a ser empregado nessa fase compreende a solicitação do professor para que os aprendizes encontrem as respostas corretas para exercícios semelhantes aos apresentados na etapa de modelagem e de prática guiada.

A prática autônoma termina apenas quando o professor verifica que a maioria dos alunos atingiu um bom número de acertos. Com o término da prática, passa-se à produção, quando o aluno tem a oportunidade de, interagindo livremente com colegas ou por meio de tarefas orais ou escritas planejadas pelo professor, utilizar as estruturas praticadas nas fases anteriores.

Se na instrução dedutiva temos essa configuração geral, com a técnica indutiva a que alude Ellis (1998), o professor, antes de realizar a etapa de modelagem, oferece exemplos da forma a ser aprendida e estimula os aprendizes a raciocinarem e a formularem por conta própria hipóteses sobre o seu funcionamento e função. Normalmente, o professor orienta previamente os aprendizes através de questões que possam, pelo menos, direcionar as reflexões e, em seguida, organiza o trabalho em pequenos grupos, individualmente ou ainda combinando, num primeiro momento, trabalho individual e, depois, em grupo. Somente após a finalização dessa etapa e da discussão das hipóteses levantadas pelos aprendizes é que o professor passará à etapa de modelagem e, posteriormente, à prática guiada, à prática autônoma e à produção.

Quanto à classificação ao longo do *continuum* de técnicas implícitas e explícitas, a nosso ver, comparando-se as duas técnicas – explicação gramatical dedutiva e indutiva – ao quadro fornecido por Housen e Pierrard, temos que ambas direcionam a atenção dos alunos para as formas-alvo; são invasivas, isto é, constituem uma interrupção da interação com foco no significado; preveem a utilização de metalinguagem e apresentam as formas linguísticas de modo isolado. Características que nos permitem situá-las entre as técnicas de instrução de tipo explícito (Figura 2).

Como ambas as técnicas são explícitas, nenhuma delas foi empregada no curso experimental que construímos para ser de tipo implícito. No curso explícito, por outro lado, selecionamos a técnica indutiva, pois, para nós, se comparada à técnica dedutiva, ela apresenta um maior desafio para os alunos, na medida em que os tira da zona de conforto representada por apenas ouvir o que é dito pelo professor e os coloca em uma posição mais ativa, já que eles devem atuar como “analistas” da língua-alvo, procurando criar hipóteses sobre o funcionamento das estruturas linguísticas em foco.

Figura 2: O *continuum* implícito-explícito e a apresentação gramatical

1.1.1.3 A instrução aliada às oportunidades de produção

A produção tem ganhado lugar de destaque no Ensino-aprendizagem de línguas não maternas principalmente em decorrência dos estudos de Swain, a partir da teoria do *output* compreensível.

Formulado pela primeira vez por essa pesquisadora em 1985, o conceito de *output* compreensível nasce como resultado da constatação de Swain quanto à insuficiência da hipótese de *input* compreensível, segundo a qual este último seria o único fator capaz de desencadear a aquisição.

Em sua pesquisa, Swain testa a competência comunicativa de crianças aprendizes de francês em contexto de imersão na cidade de Toronto, no Canadá. Nos testes realizados, os aprendizes são chamados a produzir textos adequados a diferentes contextos situacionais, respeitando o seu grau de formalidade. Ao final, as produções dos aprendizes são comparadas às daquelas de falantes nativos, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças nas escolhas gramaticais e discursivas realizadas. A partir dos resultados encontrados, Swain percebe que as escolhas gramaticais feitas pelos aprendizes, mesmo após sete anos de imersão no Canadá e, portanto, em constante contato com *input* autêntico, são significativamente diferentes daquelas presentes nos textos dos falantes nativos, o que a leva a refutar parcialmente a hipótese do *input* compreensível de Krashen (1978).

Como explicação para os resultados, Swain formula a hipótese de que os alunos não desenvolveram suficientemente sua competência em razão de não terem tido ocasião de se engajar em interações comunicativas nas quais os aspectos gramaticais focalizados nos testes fossem requeridos. Assim, ela argumenta que, além de *input* compreensível, os aprendizes precisariam de *output* compreensível, isto é: "*output* que expande o repertório linguístico do falante quando ele ou ela tenta criar precisamente e apropriadamente o significado desejado" [*"output that extends the linguistic repertoire of the learner as he or she attempts to create precisely and appropriately the meaning desired."*] (1985, p. 252).

Nessa ótica, o *output* não é visto simplesmente como o resultado da fala ou da escrita dos alunos, mas sim como um processo no qual o aprendiz se engaja com a intenção de se fazer entender pelos demais, sendo, nessa dinâmica, forçado a refletir sobre as formas que deve usar para a construção do significado que deseja transmitir.

Enquanto para Krashen a produção de um aprendiz era vista apenas como uma fonte de *input* compreensível para outros aprendizes, para Swain, é uma etapa fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que constitui uma ocasião em que os

aprendizes, focados em seus objetivos comunicativos, se deparam com certas dificuldades que criam oportunidades tanto para a negociação dos significados que desejam comunicar quanto para a negociação das formas linguísticas com as quais precisam operar. Com isso, são levados a testar aquilo que já sabem e a criar hipóteses sobre aquilo que ainda não sabem.

A produção, como entendida por Swain, seria então responsável por fomentar diversos processos, como: o *noticing*, o *noticing the gap*, o *noticing the hole* e o teste de hipóteses.

Os dois primeiros são amplamente discutidos por Schmidt e Frota em 1986 e, posteriormente, retomados e aprofundados em textos de Schmidt (1990, 1993, 1994).

O *noticing* é definido como a etapa na qual o aprendiz nota conscientemente algo novo na língua-alvo, sendo considerado um momento crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa, já que, a partir dele, o aprendiz começaria a procurar compreender o aspecto notado e a integrá-lo progressivamente à sua produção.

Já o *noticing the gap* envolve a ideia de que o aprendiz, em interação com falantes nativos ou com falantes mais competentes que ele, é capaz de identificar que a forma linguística utilizada por ele difere da forma empregada pelo falante mais competente, fazendo-lhe perceber que há certa distância entre a sua própria produção e a produção desse outro falante.

O terceiro aspecto favorecido pelo *output* do aprendiz, o *noticing the hole*, diz respeito à capacidade de o aprendiz perceber que não consegue formular oralmente ou por escrito aquilo que gostaria de expressar, seja porque não conhece um determinado vocabulário, seja porque não se lembra de como certa estrutura é construída (SWAIN, 1995).

Finalmente, as interações entre aprendizes ou entre o aprendiz e um falante mais competente teria um papel importante para abrir espaço para o teste de hipóteses, que seria “na perspectiva do aprendiz, uma importante ‘trilha’ refletindo as hipóteses de como dizer (ou escrever) sua intenção” [*“from the learner’s perspective, a ‘trial run’ reflecting their hypothesis of how to say (or write) their intent”*] (2005, p. 476).

Além de todos esses fatores, a produção se conectaria profundamente ao conceito de diálogo colaborativo. De fato, em texto de 2000, Swain esclarece que várias de suas reflexões sobre a relação entre linguagem e pensamento se alicerçam sobre a afirmação de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento das funções cognitivas é mediado pela linguagem. Em suas palavras:

Vygotsky (1978, 1987) e outros (por exemplo, Wertsch, 1985) articularam uma teoria sociocultural da mente. A premissa principal de uma teoria

sociocultural da mente é que as funções cognitivas, como a memória voluntária, o raciocínio ou a atenção, são atividades mentais mediadas, cujas fontes são atividades externas ao aluno, mas das quais ele ou ela participa. Através do processo de internalização, as atividades externas são transformadas em atividades mentais, em outras palavras, como Stetsenko e Arievidh (1997) afirmam: "os processos psicológicos emergem primeiro no comportamento coletivo, em cooperação com outras pessoas, e só posteriormente se internalizam como 'propriedades' individuais". Este processo é mediado por ferramentas semióticas. A linguagem é uma das mais importantes ferramentas semióticas.

[Vygotsky (1978, 1987) and others (for example, Wertsch, 1985) have articulated a sociocultural theory of mind. The main premise of a sociocultural theory of mind is that cognitive functions such as voluntary memory, reasoning, or attention are mediated mental activities, the sources of which are activities external to the learner but in which he or she participates. Through a process of internalization, external activities are transformed into mental ones. In other words, as Stetsenko and Arievidh (1997) state: 'psychological processes emerge first in collective behavior, in co-operation with other people, and only subsequently become internalized as the individuals own 'possessions'. This process is mediated by semiotic tools. Language is one of the most important semiotic tools.] (p. 103)

Para ela, no momento em que a produção dos aprendizes deixa de ter o papel de troca interacional e passa a assumir a função de mediar a construção do conhecimento, há o "diálogo colaborativo", expressão que será mais tarde substituída pelo termo *languageing* (SWAIN, 2006), visto como "língua enquanto ferramenta cognitiva" (p. 96) e exemplificado da seguinte maneira:

quando a língua é usada para mediar soluções de problemas, se o problema é sobre qual palavra usar, ou sobre como melhor estruturar uma sentença para que ela signifique aquilo que você quer que ela signifique, ou sobre como explicar os resultados de uma experiência, ou como explicar a ação de outro, ou... o *languageing* acontece. [...] Esse é o fenômeno do "vir a saber enquanto se fala". Ou seja, enquanto estamos falando (ou escrevendo), nós podemos atingir uma nova ou mais profunda compreensão sobre algo.

[when language is used to mediate problem solutions, whether the problem is about which word to use, or how best to structure a sentence so it means what you want it to mean, or how to explain the results of an experiment, or how to make sense of the action of another, or... that languageing occurs. [...]] It is the 'coming-to-know-while-speaking' phenomenon. That is, while speaking (or writing), we may reach a new or deeper understanding.] (p. 96-7)

Desse modo, com Swain e com os inúmeros estudos decorrentes de suas reflexões, como Figueiredo (2006), Figueiredo e Assis (2006), Carvalho (2006), entre outros, a produção dos aprendizes, antes vista apenas como um mero exercício de prática e como um

instrumento para o aumento da fluência, passa a desempenhar um papel muito mais amplo e complexo no ensino-aprendizagem de línguas, chegando a ser considerada um dos objetivos centrais da instrução.

Fica claro, portanto, que a instrução, como apresentada aqui, deve prever momentos de produção linguística significativa, nos quais as atividades didáticas sejam formuladas para que os aprendizes interajam ativamente e colaborativamente uns com os outros em situações que poderiam facilmente ocorrer fora da sala de aula, como em discussões, narrativas de experiências, resolução de conflitos, entre outros.

Segundo Vidal (2007), o estímulo à produção escrita pode ser oferecido por meio de atividades de manipulação de texto (*text manipulation*), isto é, através de propostas em que os alunos completam lacunas, ordenam frases e completam diálogos, com o objetivo de serem preparados para produzirem o seu próprio texto. Parte-se, assim, de tarefas mais controladas que envolvem diretamente os conteúdos vistos em sala e vai-se em direção àquelas menos controladas, como a criação de um texto.

Já o estímulo à produção oral pode ser oferecido por meio de tarefas que requeiram uma determinada estrutura-alvo para o seu êxito. Esse tipo de técnica, é denominada por Xavier (2011) *task essentialness*. Como alerta a própria autora, esse tipo de tarefa deve ser muito bem desenhada, uma vez que os aprendizes podem encontrar estratégias comunicativas que “driblam” o uso da estrutura esperada pela atividade.

A instrução baseada na produção oral pode ainda se beneficiar de tarefas de prática comunicativa (*communicative practice task*), definidas por Xavier (2011, p. 151) como atividades que “pressupõe[m] a prática de falas contendo a estrutura-alvo, de modo que os alunos possam adquiri-la através de seu uso repetitivo em contexto comunicativo”.

Do ponto de vista da explicitude das atividades, a tarefa de manipulação de texto, com o completamento de trechos com estruturas vistas em sala de aula, pode ser colocada como uma atividade mais próxima ao polo explícito, uma vez que o aprendiz tem consciência daquilo que lhe está sendo requerido. Já as tarefas de prática comunicativa (repetição de diálogos) e as tarefas com uso essencial da estrutura-alvo têm natureza mais implícita, pois o aprendiz não tem ciência das estruturas linguísticas que constituem o foco das tarefas (Figura 3).

Figura 3: O *continuum* implícito-explicito e as atividades de produção

Para as reflexões desta pesquisa, o conceito de *output* foi particularmente relevante, pois nos guiou no momento da elaboração dos cursos experimentais, na medida em que, as unidades de trabalho foram criadas prevendo atividades em que os alunos tivessem a oportunidade de produzir na língua-alvo, interagindo com seus colegas de maneira significativa e colaborativa.

Do ponto de vista prático, isso significa dizer que, para a execução das atividades propostas em classe, os alunos se reuniam em duplas ou em pequenos grupos de modo a refletirem em conjunto sobre os significados e as formas linguísticas e a utilizarem a língua-alvo como ferramenta para a construção do conhecimento, bem como eram chamados a produzirem textos escritos considerando os conteúdos vistos em classe.

1.1.1.4 A instrução aliada ao *feedback* corretivo

Segundo Lyster e Ranta (1997, p. 38), a maneira de nomear a reação de um falante aos erros nas produções de aprendizes de línguas estrangeiras depende principalmente da perspectiva do observador da interação. Desse modo, se a observação é feita no âmbito das pesquisas em Linguística, a reação aos erros é denominada *negative evidence* (evidência negativa); se no campo da Análise do discurso, será chamada de *repair* (reparo). Na Psicologia, é denominada *negative feedback* (feedback negativo), enquanto na área de Ensino-aprendizagem de línguas, tem sido chamada de *corrective feedback* (feedback corretivo).

Além das diferenças mais superficiais ligadas à nomenclatura, a maneira de enxergar o erro e a função da correção muda consideravelmente de acordo com as crenças e os objetivos de cada pesquisador.

Na tentativa de fazer um inventário das técnicas utilizadas em sala de aula para o tratamento do erro¹², Lyster e Ranta (1997) observaram seis grupos de alunos de francês em contexto de L2 e analisaram as interações orais entre eles e seus professores.

Como resultado das análises empreendidas, Lyster e Ranta identificam as seis técnicas mais utilizadas pelos docentes: 1. a correção explícita; 2. os *recasts* (ou reformulações); 3. os pedidos de esclarecimento; 4. o *feedback* metalinguístico; 5. a eliciação da forma; e 6. a repetição.

Na correção explícita, o professor oferece a forma correta em substituição à forma utilizada pelo aprendiz. Assim, são normalmente empregadas expressões como "Você queria dizer...", "O correto seria...".

Nos *recasts* ou reformulações, essas expressões não são empregadas, sendo que o *feedback* é oferecido como uma paráfrase do enunciado proferido pelo aprendiz, excluindo o erro e inserindo a forma correta. O professor pode reformular toda a sentença do aluno ou apenas parte dela, inclusive valendo-se da tradução para a L1 do aprendiz, num nítido esforço de fazê-lo compreender aquilo que errou, sem dizê-lo explicitamente.

Com os pedidos de esclarecimento, os professores procuram fazer com que os alunos procurem o erro e que reformulem o que disseram (ou escreveram) através da indicação de que não entenderam o enunciado ou de que ele não está bem construído. Os pedidos de esclarecimento se manifestam com expressões como "Desculpe, não entendi", "Como?", "O que você quis dizer com...?".

O *feedback* metalinguístico é construído com base em comentários que explicam a regra por trás da forma, sem o fornecimento da forma correta. Com essa estratégia, o professor procura levar o aluno a se lembrar da regra com a qual entrou em contato em um momento anterior, fazendo-lhe reconstruir seu enunciado. Normalmente, esse tipo de *feedback* é acompanhado por referências metalinguísticas, como "essa palavra é masculina", "o sujeito da oração está no plural", entre outras.

A eliciação da forma se refere à repetição parcial do enunciado do aluno com uma pausa antes do erro, ou seja, o professor cria intencionalmente uma lacuna na oração e solicita que o aprendiz a complete, chamando sua atenção para o fato de ter cometido um erro justamente na parte faltante.

¹² Embora a pesquisa tenha tido o objetivo de fazer um levantamento dos tipos de técnicas adotadas por professores para corrigirem os erros dos aprendizes, ela não define o que chama de erro. Assim, não foi possível compreender em que sentido as intervenções dos professores ocorriam.

Finalmente, a técnica da repetição se baseia no isolamento do erro cometido pelo aluno e pela sua repetição pelo professor. Em alguns casos, a repetição pode ocorrer com uma entonação interrogativa para que o aluno perceba que a repetição constitui, na realidade, um pedido de reformulação, e não a concordância com o que ele acabou de dizer.

Além dessas técnicas, nossa experiência em sala de aula e a observação da prática de professores de língua estrangeira, permitem dizer que, no caso de produções escritas, há ainda outra técnica utilizada: a criação de símbolos indicadores do tipo de erro cometido. Por exemplo, pode-se adotar o símbolo: "MS", como sigla para erros morfossintáticos, "Or", para erros ortográficos, "L", para léxico, entre outros. Levando em conta as tipologias fornecidas por Lyster e Ranta, acreditamos que esse tipo de reação ao erro possa se enquadrar na técnica de *feedback* metalinguístico, dado que indica o âmbito ao qual o erro está ligado, mas não fornece a forma correta.

Embora os autores tenham se detido apenas na tipologia de *feedback* fornecido por professores, em um ambiente em que se estimule o trabalho em duplas e grupos, é de se esperar que o *feedback* corretivo seja oferecido também pelos próprios aprendizes. Com isso, durante a realização das atividades, os aprendizes podem notar os erros contidos nas produções (orais e escritas) dos colegas e procurar ajudá-los. Dessa maneira, além do professor, também eles podem executar as técnicas listadas acima.

No caso de textos escritos, Figueiredo e Assis (2006) e Carvalho (2006) apontam uma série de benefícios de atividades de revisão em pares, considerando-as importantes, entre outras coisas, para o aumento da observação do funcionamento da língua-alvo e para o estímulo ao trabalho colaborativo. Nas palavras de Carvalho (2006), a correção com os pares ou revisão colaborativa é:

um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita. Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua é uma atividade social e dessa forma, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir da interação. Esse tipo de correção favorece o diálogo, a interação e a colaboração, que são elementos importantes para a aprendizagem. (p. 201)

Como é possível perceber, a ideia de revisão colaborativa está fortemente ancorada na função da língua enquanto ferramenta de desenvolvimento cognitivo, o que a aproxima consideravelmente da visão de *output* compreensível como sustentado por Swain, motivo pelo qual, nos cursos experimentais, procuramos elaborar atividades em que os aprendizes tivessem tanto a oportunidade de produzir *output* quanto de corrigir o *output* produzido por

seus colegas, favorecendo a compreensão do funcionamento da língua-alvo e, portanto, o processo de aprendizagem como um todo.

Como se vê, também no caso da instrução a partir do *feedback* corretivo, é possível trabalhar ao longo do *continuum* implícito-explícito (Figura 4). Haveria então técnicas mais implícitas, como o *recast*, o pedido de esclarecimento, a eliciação, a repetição e a reformulação, em que o professor não trata a forma do ponto de vista metalinguístico, e o aluno não é informado *se* e *sobre* o que exatamente errou; e técnicas mais explícitas, como a correção explícita e o *feedback* metalinguístico, por meio das quais o aluno identifica exatamente o elemento linguístico que não soube utilizar de forma adequada.

Figura 4: O *continuum* implícito-explícito e os tipos de *feedback* corretivos

Com base nessas distinções, durante as aulas ministradas nos dois cursos experimentais, procuramos intervir na produção dos alunos de maneira a considerar essas diferenças e a mantermos a coerência metodológica. Desse modo, adotamos técnicas de correção mais implícitas no curso implícito e técnicas explícitas no curso explícito.

Tendo tratado os quatro momentos sobre os quais a instrução pode se fundamentar, nos parece relevante notar a impossibilidade em se falar de instrução explícita e implícita de um ponto de vista geral, sem considerar as técnicas que serão de fato implementadas em sala de aula.

Na pesquisa científica, âmbito no qual as metodologias devem ser detalhadamente descritas, faz-se necessário que os termos utilizados sejam definidos de maneira a evitar equívocos e ambiguidades. Assim, em nosso caso específico, quando falamos em instrução explícita ou instrução implícita, estamos nos referindo a um conjunto de práticas selecionadas pelo professor e/ou pesquisador, e não apenas nos restringindo ao tipo de explicação dos fenômenos linguísticos fornecido aos aprendizes.

Por esse motivo, no capítulo metodológico que tratará as escolhas que fizemos ao longo dos cursos experimentais oferecidos a estudantes brasileiros, descreveremos de maneira pormenorizada o conjunto de técnicas que operacionalizamos sob o nome mais geral de

instrução implícita e explícita, levando em conta as teorias e posicionamentos apresentados ao longo das últimas seções.

1.2 Conhecimento implícito e explícito em língua estrangeira

Na introdução à obra *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (2009), Ellis retoma uma série de artigos seus (1993, 1994, 2004, 2005), nos quais procurou identificar critérios que pudessem ser usados para distinguir conhecimento implícito e explícito. Embora todos os aspectos apontados por ele sejam relevantes, sintetizaremos aqui alguns dos princípios que contribuíram para as discussões desta pesquisa.

Iniciando suas considerações, Ellis evidencia que o conhecimento implícito é de tipo processual, logo o aprendiz que o possui é capaz de aplicá-lo intuitivamente nos momentos de produção e de recepção da língua-alvo, sem ter consciência metalinguística das regras que governam o funcionamento da L2. Assim, diante de enunciados agramaticais, ele consegue perceber que algo não funciona, porém não é capaz de determinar exatamente a regra linguística que está sendo infringida.

Por outro lado, o conhecimento explícito constitui aquilo que o aprendiz sabe *sobre* a língua, sendo, portanto, um conhecimento de tipo declarativo. Diante de enunciados agramaticais o aprendiz que tem conhecimento explícito é capaz de formular, ainda que sem fazer referência à nomenclatura específica, explicações sobre as regras que estruturam a língua-alvo.

Assim, se pensarmos na regra do emprego do morfema [s] em nomes plurais em português, teremos que aprendizes com conhecimento implícito apenas aplicarão a regra sem saber exatamente a razão pela qual o fazem. Por outro lado, aprendizes que possuem conhecimento explícito poderão dizer que, para construir o plural de substantivos no português, é necessário inserir o "s" na parte final da palavra. Eventualmente, poderão até mesmo dizer que existem exceções a essa regra, com plural realizado de outras maneiras, demonstrando sua capacidade de falar sobre o fenômeno, mesmo não sendo capazes de aprofundar muito suas explicações por conta de não dominarem a terminologia específica dessa área.

Esse dado, segundo Ellis, é bastante relevante no contexto de pesquisas científicas, uma vez que o pesquisador, no momento de avaliar o conhecimento explícito e implícito dos

aprendizes, terá de formular testes específicos e interpretar os dados levando em consideração tais diferenças.

Ellis reflete também sobre a maneira como acessar o que é conhecimento implícito e explícito. Sobre esse ponto, ele esclarece que o conhecimento implícito está disponível no próprio comportamento verbal dos aprendizes. Com isso, para acessá-lo, basta propiciar situações de processamento automático, como no caso de interações face a face, nas quais os aprendizes não tenham tempo suficiente para acessar o conhecimento sobre as regras do sistema linguístico, o que os levaria a produzir enunciados com base naquilo que já conseguiram automatizar.

Em contrapartida, para ter acesso ao conhecimento explícito, é necessário pensar em estratégias diferenciadas que possibilitem o processamento controlado, isto é, que as tarefas propostas aos aprendizes requeiram de alguma maneira que eles acessem conscientemente o conhecimento que possuem acerca do funcionamento da língua estudada e que explicitem esse conhecimento seja por meio de reformulações de seus enunciados seja através da verbalização desse conhecimento, como no caso de tarefas que envolvam o julgamento de formas linguísticas ou atividades de tipo *think-aloud* (pense em voz alta).

Resumindo essa diferenciação, Ellis diz:

Pegando emprestado termos da teoria sociocultural, o conhecimento implícito pode ser visto como o conhecimento que foi totalmente internalizado pelo aprendiz. Por outro lado, o conhecimento explícito pode ser visto como uma 'ferramenta' que aprendizes usam para mediar a *performance* e alcançar auto controle em situações de demanda linguística.

[To borrow terms from sociocultural theory, implicit knowledge can be viewed as knowledge that has been fully internalized by the learner. In contrast, explicit knowledge can be viewed as a 'tool' that learners use to mediate performance and achieve self-control in linguistically demanding situations.] (2009, p. 13)

Fica evidente, portanto, que o conhecimento implícito e o explícito são distintos, contudo há grande divergência sobre como investigá-los de modo a comprovar que eles, de fato, constituem sistemas independentes.

Nessa direção, a Linguística Aplicada procura investigar: 1. *se e de que maneira* esses dois tipos de conhecimento se relacionam; 2. *se e em qual medida* o conhecimento explícito pode se converter ou auxiliar no desenvolvimento de conhecimento implícito; e 3. quais são os efeitos da instrução implícita e explícita no desenvolvimento de conhecimento explícito e implícito.

Por acreditarmos que essas preocupações estejam imbricadas na pesquisa, a partir deste momento, trataremos as discussões teóricas acerca da possível interface entre conhecimento implícito e explícito, para que, em seguida, possamos destacar o nosso posicionamento.

A partir da literatura publicada na área, é possível identificar a existência de três posições quanto à interface entre saber implícito e explícito: a hipótese da não-interface (ou interface negativa); a hipótese da interface forte (ou interface positiva); e a hipótese da interface fraca.

Como representante da interface negativa, temos os trabalhos de Krashen (1978, 1982, 2004), que considera o conhecimento implícito como resultante do processo de aquisição, enquanto o conhecimento explícito seria o resultado da aprendizagem.

Para o linguista, a aquisição de uma segunda língua seria similar à aquisição da língua materna pelas crianças: um processo subconsciente que geraria um conhecimento também ele subconsciente. Os aprendizes não teriam nenhum tipo de controle consciente sobre o que estão adquirindo, sabendo apenas que estão usando a língua para atingir objetivos comunicativos. A aquisição permitiria o desenvolvimento de uma "sensação" daquilo que é correto ou incorreto, fazendo com que o aprendiz seja capaz de reconhecer que algo na sentença não está funcionando, mesmo que não saiba explicar a regra que está sendo violada.

A aprendizagem, por outro lado, envolveria necessariamente a consciência e a intencionalidade do aprendiz, ou seja, ele não só estaria ciente de participar de um processo que visa a fazer com que ele aprenda uma língua, mas também seria capaz de explicar as regras que organizam esse sistema linguístico, desenvolvendo, portanto, um conhecimento de tipo explícito sobre aquilo que está sendo focalizado.

Para Krashen, esse conhecimento estaria relacionado ao saber *sobre* a língua e não necessariamente à fluência, ao saber *a* língua, e teria como único benefício poder atuar como "monitor" em situações reais de produção linguística. O aprendiz, munido de conhecimento *sobre* a língua, seria então capaz de se automonitorar, isto é, planejar seu discurso antecipadamente ou identificar erros e inadequações já cometidos, autocorrigindo-se.

Assim, a aprendizagem e, como consequência, o conhecimento explícito são vistos por Krashen como periféricos, significativos unicamente por permitir o desenvolvimento dessa função de "monitor".

De acordo com a visão de Krashen, há total discrepância entre aprendizagem e aquisição e, por consequência, entre conhecimento implícito e explícito. Os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem e na aquisição seriam diferentes, da mesma maneira como o local de armazenamento no cérebro e os meios de acesso aos dois tipos de

conhecimento seriam totalmente distintos. Não haveria nenhum tipo de relação entre conhecimento implícito e explícito e não existiria a possibilidade de um tipo de conhecimento vir a se converter em outro.

Embora Krashen não tenha conseguido provar suas hipóteses por meio de pesquisas empíricas, Paradis (1994), voltando-se para o estudo de afasias, consegue demonstrar que falantes bilíngues que aprenderam a segunda língua por meio de instrução formal (segundo o pesquisador, mais diretamente conectada ao desenvolvimento de conhecimento explícito), após acidentes que comprometeram partes do cérebro, tornaram-se incapazes de compreender ou produzir a língua materna (adquirida implicitamente), enquanto tiveram suas habilidades em línguas estrangeiras inalteradas, fornecendo evidências de que o saber implícito e o explícito estariam, realmente, situados em locais distintos do cérebro.

A segunda hipótese, aquela que estabelece uma interface forte entre os dois tipos de conhecimento, nasce das demonstrações de Schmidt (1986, 1990, 1993, 1994) de que aquilo que é notado conscientemente pelo aprendiz pode vir a se tornar conhecimento automatizado, implícito. Com esse posicionamento, defendido por Anderson (1982), Sharwood-Smith (1981, 1991, 1993) e, posteriormente, por Dekeyser (1998, 2003, 2007), vê-se o conhecimento explícito como um momento anterior ao desenvolvimento do conhecimento implícito.

Dekeyser (2003) considera que, uma vez tendo desenvolvido conhecimento explícito sobre um certo fenômeno, o aprendiz pode procurar automatizá-lo por meio de atividades de prática, chegando ao ponto de esse conhecimento se tornar equivalente, do ponto de vista funcional, ao conhecimento implícito. Assim, após a completa transformação do conhecimento explícito em conhecimento implícito, o aprendiz pode acessá-lo rapidamente em uma conversa, por exemplo, sem precisar recorrer a nenhum tipo de saber declarativo. Em suas palavras:

[...] é bastante possível que, após grande quantidade de uso comunicativo e completa automatização das regras, aprendizes eventualmente percam sua consciência das regras. Nesse ponto eles não somente terão conhecimento processual que será funcionalmente equivalente ao conhecimento adquirido implicitamente, mas também conhecimento implícito no sentido estreito de conhecimento sem consciência.

[...] it is quite possible that, after large amounts of communicative use and complete automatization of the rules, learners eventually lose their awareness of the rules. At that point they not only have procedural knowledge that is functionally equivalent to implicitly acquired knowledge,

but even implicit knowledge in the narrow sense of knowledge without awareness.] (p. 329)

Algumas críticas são feitas a esse modelo, a primeira delas se refere ao lugar secundário ocupado pelo *input*, uma vez que a prática passa a ser vista, por alguns teóricos, como o próprio Dekeyser, como o verdadeiro promotor de conhecimento implícito. A segunda diz respeito, justamente, à falta de definição do termo "prática", pois, embora no excerto de Dekeyser pareça estar claro o seu uso de "prática" como equivalente a "uso comunicativo", em outros textos, não é possível identificar com a mesma facilidade se o conceito de "prática" englobaria apenas a realização de atividades mecânicas baseadas em uma acepção puramente formal dos fenômenos linguísticos, correndo-se o risco de se retroceder aos exercícios estruturalistas, ou se pressuporia a realização de tarefas comunicativas, que coloquem o aprendiz diante de situações significativas de interação.

Além disso, com a visão de que a prática seria a principal responsável pelo desenvolvimento do conhecimento implícito, não seria improvável cair no equívoco de acreditar que qualquer aspecto da língua pode ser adquirido não importando o nível de competência do aprendiz, bastando apenas que ele seja exposto a várias atividades de prática.

Assumindo esse ponto de vista, não se daria nenhuma importância às sequências de desenvolvimento na aquisição da linguagem e não se reconheceria a função desempenhada pelas diferentes etapas a serem realizadas pelo aprendiz (*noticing*, compreensão e transformação do *intake* em *output*), negligenciando a relevância da maturidade cognitiva do aprendiz no processo de aprendizagem.

O terceiro enfoque, conhecido como interface fraca, coloca-se como um ponto de vista intermediário entre as duas primeiras perspectivas. Defendida por Ellis e, segundo Dekeyser (2003, p. 328), pelos proponentes do *focus on form*, Doughty, Williams, Long e Robinson, essa hipótese afirma que o conhecimento explícito pode ajudar o aprendiz a ter maior sensibilidade ao *input*, levando-o a estar mais atento aos elementos linguísticos e funcionais que nele aparecem. Segundo afirmam, as regras declarativas podem ter uma influência positiva na percepção, em particular, porque podem fazer com que as estruturas se tornem mais salientes aos olhos do aprendiz, favorecendo o *noticing*.

Tendo em vista essas três posições teóricas, partimos do pressuposto de que não existe, até o momento, evidência suficiente que comprove ou refute a intersecção entre conhecimento implícito e explícito. Concordamos com Dekeyser (2003, p. 329), quando diz que a resposta a esses questionamentos depende, em grande medida, da definição que se tem do que é

"adquirir" conhecimento. Assim, se desenvolver conhecimento implícito for considerado sinônimo de desenvolver conhecimento sem nenhum grau de consciência, então, pode-se dizer que a conversão de conhecimento explícito em implícito é praticamente impossível, dado que, para que o saber declarativo se torne inacessível, seria necessário que o aprendiz se esquecesse dele por completo.

Se consideramos, por outro lado, o conhecimento implícito sobre um determinado aspecto da língua-alvo como um conhecimento que foi internalizado pelo aprendiz devido à frequência de uso, o que nos parece mais plausível, então há de se considerar a possibilidade de, por meio da prática comunicativa significativa, o aprendiz chegar ao ponto de não mais precisar acessar seu conhecimento metalinguístico para produzir um determinado aspecto da língua-alvo, estabelecendo, portanto, uma relação entre seu conhecimento explícito e aquele implícito. Sobre essa interface, Ellis ainda acrescenta:

É possível, por exemplo, que aprendizes reflitam sobre o conhecimento que eles adquiriram implicitamente (sem conhecimento metalinguístico) e então, subsequentemente, que desenvolvam uma representação explícita sobre ele. Também é possível que a aprendizagem explícita dirigida a um aspecto linguístico possa resultar em aprendizado implícito incidental de algum outro elemento.

[It is possible, for example, that learners will reflect on knowledge that they have acquired implicitly (i.e. without metalinguistic awareness) and thus, subsequently develop an explicit representation of it. Also, it is possible that explicit learning directed at one linguistic feature may result in the incidental implicit learning of some other feature.] (2009, p. 6)

Embora acreditemos que o conhecimento do funcionamento do sistema linguístico possa tanto levar o aprendiz a prestar mais atenção ao *input* fornecido dentro e fora da sala de aula quanto auxiliá-lo na "edição" de sua própria produção linguística (algo parecido com aquilo que Krashen definiu "monitor"), pensamos que não seja possível afirmar a existência da conversão completa de um conhecimento em outro. Com base nas pesquisas sobre afasias, tendemos a enxergar essas duas tipologias de conhecimento como provavelmente dissociadas no cérebro, porém acreditamos, em concordância com a interface fraca, que haja uma relação dinâmica entre eles, na medida em que um conhecimento facilitaria o desenvolvimento do outro.

1.2.1 Como mensurar conhecimento implícito e explícito?

Antes de mais nada, parece-nos importante esclarecer o motivo para tentarmos identificar quais instrumentos podem ser usados para medir separadamente conhecimento declarativo e processual.

Esse interesse nasce porque acreditamos que seja relevante pensar em qual tipo de conhecimento os aprendizes são levados a desenvolver a partir dos dois conjuntos de técnicas didáticas empregadas. Com isso, nos questionamos se a instrução explícita gera maiores ganhos no conhecimento declarativo dos alunos, se a instrução implícita faz com que os aprendizes desenvolvam mais seus conhecimentos processuais, ou se diferentes tipologias de instrução contribuem (ou não) para os dois tipos de conhecimento na mesma medida.

De modo geral, pesquisadores dizem que não há ainda acordo sobre como mensurar o que é conhecimento implícito e explícito nas pesquisas. Em alguns estudos, a investigação do conhecimento explícito se baseia na solicitação de que os aprendizes verbalizem com suas próprias palavras o funcionamento de regras linguísticas específicas, enquanto o conhecimento implícito, muitas vezes, é analisado por meio das produções espontâneas orais e escritas dos aprendizes.

Principalmente nos estudos que investigam o conhecimento implícito, há muita variação nos métodos adotados, Macrory e Stone (2000), por exemplo, optam por utilizar tarefas de produção espontânea, já Green e Hecht (1992) usam uma atividade que propõe que os aprendizes encontrem e corrijam os erros presentes em um texto, sem impor-lhes um limite de tempo, enquanto Dekeyser (1995) usa uma tarefa de produção escrita.

Essa diversidade na escolha dos instrumentos metodológicos acarreta dois efeitos principais: abre espaço para a ocorrência de verdadeiros equívocos metodológicos, como no caso de Green e Hecht (1992), em que se tem um teste de correção de erros cujo formato claramente convida os aprendizes a refletir conscientemente sobre os fenômenos linguísticos, avaliando, a nosso ver, o conhecimento declarativo e não o processual; e culmina na impossibilidade de comparação dos resultados obtidos em diferentes pesquisas, prejudicando de maneira significativa os avanços na área de Ensino-aprendizagem de línguas não maternas.

Com o intuito de contribuir para a elaboração de medidas mais bem fundamentadas, Ellis (2009) parte da premissa de que:

mesmo que as condições das tarefas possam ser identificadas como inclinadas a fazer com que o aprendiz utilize um tipo de conhecimento em

preferência ao outro, seria impossível construir tarefas que fornecessem medidas puras dos dois tipos de conhecimento. [...] Então, dos testes que nós projetamos esperávamos apenas que eles predispussem os aprendizes a acessarem um ou outro tipo de conhecimento.

[even if task conditions could be identified that inclined learners to use one type of knowledge in preference to the other, it would be impossible to construct tasks that would provide pure measures of the two types of knowledge. [...] Thus, the tests we designed were simply expected to predispose learners to access one or other type of knowledge.] (p. 41)

No trecho acima, Ellis deixa claro que não acredita em medidas completamente puras, eficazes a ponto de separarem por completo o conhecimento implícito do explícito, revelando que seus estudos foram feitos com a finalidade central de propiciar ocasiões nas quais os aprendizes estivessem predispostos a empregar preponderantemente um ou outro tipo de conhecimento.

Quando se detém sobre a formulação desses instrumentos, Ellis diz que há, pelo menos, duas características que são frequentemente levadas em consideração pelos pesquisadores: em primeiro lugar, decide-se se a produção dos aprendizes será controlada, quando o pesquisador lhe dá uma proposta fechada; ou livre, quando o aprendiz não tem nenhum roteiro a seguir. Em segundo lugar, define-se se as tarefas propostas envolverão tanto a produção quanto a recepção ou se lidarão apenas com uma dessas habilidades.

É importante fazer uma ressalva, contudo, pois os fatores citados acima constituiriam somente duas das várias preocupações que o pesquisador deveria ter, já que elas não tocam o ponto central de qual conhecimento estaria sendo mensurado. Para refinar essa proposta, Ellis adiciona outros sete pontos. Aqui retomaremos cada um deles, com pequenas adaptações da lista original:

Quadro 3: Fatores considerados na formulação de testes

1.	nível de consciência: grau em que aprendizes são conscientes de seu próprio conhecimento linguístico.
2.	tempo disponível: esse critério está relacionado à pressão que os aprendizes sofrem para desempenhar uma tarefa, se eles têm ou não tempo para planejar as suas respostas e, portanto, para acessar seu conhecimento explícito.
3.	foco da atenção: a prioridade da tarefa é a fluência ou a correção linguística? Se o ponto central da tarefa é a fluência, então o aprendiz tenderá a prestar atenção à mensagem, enquanto se o foco estiver na precisão linguística, o foco se voltará para o foco na forma, como ocorre em exercícios gramaticais.
4.	sistematicidade: se supõe que aprendizes sejam mais competentes em tarefas que envolvem conhecimento implícito do que em tarefas que requerem conhecimento explícito.
5.	segurança: diz respeito a quão seguros os aprendizes se sentem com relação ao seu próprio conhecimento e à certeza de que produziram enunciados em conformidade com a língua-alvo.
6.	metalinguagem: o conhecimento dos aprendizes de termos metalingüísticos.

7. **aprendibilidade:** aprendizes que começam a aprender uma L2 ainda criança são mais propensos a alcançar altos níveis de conhecimento implícito, enquanto aqueles que começam na adolescência ou na idade adulta, especialmente se eles dependem da instrução, são mais propensos a alcançar altos níveis de conhecimento explícito.

Fonte: Adaptado de Ellis, 2009, p. 38-9

Para verificar se esses fatores deveriam ser vistos como variáveis importantes para a formulação de instrumentos mais confiáveis, Ellis, em parceria com outros pesquisadores, desenvolveu e testou por meio de pesquisas empíricas cinco tipos de testes com o objetivo de demonstrar se eles conseguiam realmente avaliar separadamente o conhecimento implícito e explícito dos aprendizes. Para atingir esse objetivo, os estudiosos analisaram também se os sete critérios listados acima eram relevantes nessa diferenciação.

Analisando os resultados obtidos de maneira qualitativa e quantitativa por meio de ferramentas estatísticas, foi possível concluir que o propósito principal do estudo foi atingido, uma vez que foi comprovado que os cinco testes, de fato, estavam lidando com medidas separadas de conhecimento.

Com relação à análise dos critérios importantes para a criação de testes válidos, Ellis demonstra que apenas quatro dos sete fatores se revelaram capazes de diferenciar conhecimento implícito e explícito. Dentre eles, um dos que mais se destacou foi a pressão exercida pelo tempo, tendo em vista que:

os três testes que incorporaram pressão de tempo acarretaram o uso do fator de conhecimento implícito, enquanto os dois testes sem pressão de tempo acarretaram o uso do fator de conhecimento explícito.

[The three tests that incorporated time pressure all loaded on the implicit knowledge factor, while the two unpressured tests loaded on the explicit knowledge factor.] (ELLIS, 2009, p. 60)

Diante desse resultado, Ellis conclui que o pesquisador interessado em evidenciar o conhecimento implícito deve criar testes com tempo de duração predeterminado, para que os aprendizes não tenham oportunidade de acessar seu conhecimento explícito, enquanto pesquisadores que queiram evidenciar o conhecimento explícito teriam de formular testes mais flexíveis sob esse ponto de vista.

Além do fator tempo, também se revelaram estatisticamente significativos os fatores "nível de consciência", "foco da atenção" e "metalinguagem".

Para distinguir os níveis de consciência, Ellis sustenta que seria recomendável que os pesquisadores pedissem aos aprendizes que dissessem em quais momentos usaram a intuição para executar uma determinada tarefa, medindo assim seu conhecimento implícito, e em que

momentos recorreram às regras que já lhes foram explicadas por meio de instrução formal, acessando seu conhecimento explícito.

Sobre o foco da atenção, o pesquisador orienta que se pense em que medida a tarefa coloca como prioridade a fluência ou a precisão, lembrando que atividades que lidam com a fluência tendem a maximizar o uso do conhecimento implícito, pois colocam a atenção do aprendiz na mensagem e no significado a ser transmitido, enquanto propostas com foco na precisão e na correção linguística tendem a favorecer o emprego do conhecimento explícito, ou seja, estimulam o foco na forma e o uso da função “monitor”.

Finalmente, para operacionalizar o fator metalinguagem, o pesquisador interessado em eliciar o conhecimento explícito deve formular testes que requeiram a reflexão metalinguística por parte do aprendiz, solicitando explicações sobre o funcionamento dos fenômenos linguísticos. Já em testes com foco no conhecimento implícito, qualquer requisição de reflexão *sobre* a língua deveria ser evitada.

No presente estudo, aplicamos dois dos fatores que se mostraram relevantes na pesquisa conduzida por Ellis, a saber: foco da atenção e uso de metalinguagem, e formulamos três instrumentos de coleta de dados: um com foco na fluência, para eliciação do conhecimento processual dos aprendizes; e dois com foco na precisão e na reflexão metalinguística, para eliciação do conhecimento declarativo. A maneira como o fizemos será aprofundada no capítulo 6, no qual explicitaremos as decisões metodológicas que nortearam a coleta de dados.

Concluída a apresentação das noções de instrução implícita e explícita e de conhecimento declarativo e processual que fundamentam o estudo, no próximo capítulo, serão focalizados o conceito de competência sociolinguística e o seu desenvolvimento ao longo das últimas décadas.

CAPÍTULO 2:

COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA E SUAS MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES

Como evidenciado na introdução a este trabalho, o principal objetivo aqui é entender *se e em que medida* aprendizes brasileiros de língua italiana submetidos a técnicas de instrução implícita e explícita desenvolvem competência sociolingüística.

Tendo isso em mente, no primeiro capítulo, apresentamos a perspectiva adotada de instrução, focalizando os preceitos teóricos e os critérios que permitem diferenciar as técnicas implícitas das explícitas, bem como os tipos de conhecimento que podem resultar da instrução em sala de aula. Nesse segundo momento, passaremos, então, a enfocar o segundo conceito-chave da pesquisa: a competência sociolingüística.

Como esse conceito nasce como um subcomponente da competência comunicativa, abordaremos, inicialmente, as perspectivas teóricas sobre esse conceito mais geral, dando especial destaque para o lugar ocupado pela competência sociolingüística em cada um dos modelos. Na parte final do capítulo, reuniremos as definições de competência sociolingüística coletadas e construiremos um quadro no qual se evidenciem as similitudes e as divergências entre elas.

A partir disso, discutiremos as consequências dessa multiplicidade de olhares para o campo de Ensino-aprendizagem de línguas e explicitaremos como o conceito de competência sociolingüística será aqui entendido.

Do ponto de vista da estrutura do capítulo, iniciaremos pela análise de três textos de Hymes, escritos nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos quais nasce o conceito de competência comunicativa, que dará origem, mais tarde, à competência sociolingüística. Em seguida, trataremos as definições de competência comunicativa e sociolingüística subsequentes a Hymes, focalizando sete textos fundamentais: Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman e Palmer (1982), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), Bachman e Palmer (1996) e Celce-Murcia (2007), escolhidos por serem de ampla utilização no campo da pesquisa científica e por estarem distribuídos ao longo das últimas três décadas, permitindo estabelecer um panorama da evolução desses dois construtos teóricos.

Após essa apresentação, examinaremos dois documentos oficiais para verificarmos como a competência sociolingüística é tratada nos dois países com os quais esta pesquisa se relaciona: Itália, por meio da análise do *Quadro Comum Europeu de Referência para as*

Línguas (doravante QCER)¹³, e Brasil, pela análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN).

Na última parte do capítulo, será exposta nossa própria perspectiva de competência sociolinguística, mostrando como ela dialoga com os conceitos de variedade linguística e de gênero textual.

2.1 Da competência comunicativa em Hymes à competência sociolinguística

O conceito de competência sociolinguística nasce atrelado àquele mais amplo de competência comunicativa, o qual foi formulado, dessa maneira, por Hymes, que atuava, então, como professor do Departamento de Antropologia e Linguística da Universidade da Califórnia, na Pensilvânia.

Em 1962, Hymes tem como principal objetivo fundamentar a importância de uma nova disciplina: a "Etnografia da fala"¹⁴. Para isso, ele afirma que, embora a antropologia americana tivesse contribuído consideravelmente para o desenvolvimento da Linguística no país, principalmente por meio da oportunidade de analisar as línguas indígenas presentes no território, havia ainda campos importantes, onde a junção entre as duas áreas poderia fomentar grandes avanços nas reflexões de ambas as disciplinas.

Por um lado, no campo da Antropologia, a Etnografia da fala favoreceria descrições sistemáticas do comportamento discursivo, contribuindo para o entendimento da variação do comportamento humano tanto em grupos distintos quanto em indivíduos no interior de um mesmo grupo. Por outro, no campo da Linguística, a disciplina, por meio do estudo do discurso, poderia solucionar um impasse da análise estrutural praticada na época, que consistia na dificuldade em realizar análises semânticas, devido à escassez de informações sobre a situação comunicativa em que os enunciados eram produzidos.

Nessa ótica, Hymes diz que a nova disciplina, a Etnografia da fala, poderia representar avanços teóricos justamente por fornecer informações sobre o contexto e o uso linguístico,

¹³ Embora a Itália possua outros documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, como as *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2007, 2012), optamos por privilegiar o QCER em virtude de sua relevância e difusão como um documento de referência para todos os países em que se ensinam línguas europeias.

¹⁴ O nome "*Ethnography of speaking*" foi posteriormente alterado para "*Ethnography of communication*" para abarcar uma teoria mais ampla da análise da comunicação.

permitindo à Linguística ir além da análise dos aspectos fonológicos, lexicais e morfossintáticos dos enunciados.

Além desse primeiro benefício, a disciplina seria importante por dar conta de um fenômeno até então pouco explorado: o discurso, que, segundo o autor, era tido pelos estudiosos da época apenas como uma evidência para o estudo dos padrões linguísticos, nunca tendo os seus próprios padrões como alvos de estudo.

Apesar de estar concentrado na argumentação a favor dessa nova área, Hymes faz alusão àquela que seria considerada, anos mais tarde, uma de suas principais contribuições para o campo da reflexão linguística: a noção de competência comunicativa.

Em certo sentido, essa área preenche as lacunas entre o que é normalmente descrito em gramáticas e o que é descrito em etnografia. Ambas usam o discurso como evidência para outros padrões; nenhuma das duas coloca o foco em termos de seus próprios padrões. Em outras palavras, essa é uma questão do que uma criança internaliza sobre a fala, além das regras da gramática e do dicionário, enquanto se torna um membro com plenos direitos de sua comunidade de fala. Ou é uma questão do que um estrangeiro deve aprender sobre o comportamento verbal de um grupo para participar de forma adequada e efetiva em suas atividades. A etnografia da fala está preocupada com as situações e os usos, os padrões e funções da fala como uma atividade própria.

[In one sense this area fills the gap between what is usually described in grammars, and what is usually described in ethnographies. Both use speech as evidence of other patterns; neither brings it into focus in terms of its own patterns. In another sense, this is a question of what a child internalizes about speaking, beyond rules of grammar and a dictionary, while becoming a full-fledged member of its speech community. Or, it is a question of what a foreigner must learn about a group's verbal behavior in order to participate appropriately and effectively in its activities. The ethnography of speaking is concerned with the situations and uses, the patterns and functions, of speaking as an activity in its own right.] (HYMES, 1962, p. 16)

Para ele, portanto, a Etnografia da fala seria capaz de responder a perguntas como: "o que uma criança internaliza sobre fala, além de léxico e regras gramaticais, enquanto se torna um membro com plenos direitos de sua comunidade discursiva?" e "o que um estrangeiro precisa aprender sobre o comportamento verbal de um grupo para participar apropriadamente e efetivamente das suas atividades?".

Delas é possível depreender que Hymes parte do pressuposto de que faria parte da competência de um falante, além dos aspectos puramente linguísticos, um conhecimento sobre o "comportamento verbal", em outras palavras, sobre o "uso" efetivo da língua em discursos contextualmente situados.

É nesse sentido que, para nós, a ideia de competência comunicativa já estava presente nesse texto de 1962, embora tenha sido proposta explicitamente apenas em 1966, durante uma conferência proferida no congresso *Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*, sendo retomada e revista somente em 1972 no artigo *On communicative competence*¹⁵.

Na conferência de 1966, Hymes critica o rumo que estava tomando a Linguística moderna, iniciando sua fala a partir de uma citação extraída do livro *Aspects of the theory of syntax*, publicado um ano antes por Chomsky:

A teoria linguística se preocupa primeiramente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade linguística completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e que não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros (aleatórios ou característicos) em aplicar seu conhecimento da língua no desempenho real.

[Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.] (CHOMSKY, 1965, p. 8)

A partir dessa colocação, o pesquisador constrói toda a sua exposição, afirmando que, se essa declaração estivesse correta, então não teria sentido o que os linguistas estavam fazendo naquela ocasião, ou seja, procurando estabelecer planos para o ensino de crianças desfavorecidas economicamente, pois, como sublinha, com a aceitação de que a tarefa da Linguística é focalizar apenas falantes com conhecimento perfeito da língua, "todas as dificuldades com as quais se deparam as crianças e nós mesmos parecem sumir de vista" [*"all the difficulties which confront the children and us seem to be swept from view"*] (1966, p. 1)

¹⁵ É importante ressaltar que os dois textos (de 1966 e 1972) apresentam diferenças significativas entre si. De fato, no segundo texto, Hymes exclui trechos presentes no primeiro, assim como introduz novas reflexões e reformula outras. Aqui, portanto, nos momentos em que nos referirmos a aspectos presentes em apenas um dos textos, explicitaremos o ano de publicação para que a versão de referência fique clara para o leitor. Não citaremos o ano de publicação, nos casos em que as reflexões estejam presentes em ambos os textos.

Diante do intenso debate sobre a disparidade no desempenho de crianças de diferentes classes sociais que marcou as décadas de 1960 e 1970¹⁶, Hymes sustenta que essa discrepância se verifica no contexto escolar quando, de uma criança com uma matriz de desenvolvimento X, são esperados comportamentos ligados a uma matriz diferente da sua, ou seja, quando o sistema social e linguístico que ela traz de casa se choca com o sistema que se requer que ela demonstre na escola, acarretando "interferências sociolinguísticas" (1966, p. 7), isto é, erros de percepção e de análise em todos os níveis linguísticos, o que a levaria, com o tempo, ao insucesso escolar.

Em 1972, revendo seu texto de 1966, Hymes retoma o conceito de "interferência sociolinguística" e diz que o trabalho com crianças de classes sociais desfavorecidas deveria necessariamente se ancorar em uma teoria da competência que abarcasse as diferenças linguísticas condicionadas por fatores sociais e econômicos, reforçando que a aplicação da teoria nesse campo específico seria de fundamental importância para que se pudesse mudar ou adicionar novos elementos à competência já desenvolvida pela criança.

Com a intenção de fomentar uma noção de competência que respondesse a essa necessidade, Hymes ramifica sua visão de competência em dois segmentos distintos. No primeiro, haveria uma perspectiva, em suas palavras, "restrita" ou "fraca" de competência, cuja preocupação recairia apenas na explicação do fato de uma criança poder vir a produzir e compreender toda e qualquer sentença gramatical em uma dada língua. A essa primeira teoria corresponderia a visão de competência em Chomsky. Já a segunda concepção estaria relacionada a uma visão, segundo Hymes, "ampla" e "forte", voltada para a investigação de como uma criança adquire não apenas conhecimento sobre a adequação formal de sentenças, mas também sobre o uso apropriado delas.

No texto de 1972, o estudioso sintetiza assim sua posição:

Temos então que considerar o fato de que uma criança normal adquire o conhecimento das sentenças não apenas como gramatical, mas também como apropriado. Ele ou ela adquire uma competência a respeito de quando falar, quando não, e quanto ao que falar com quem, quando, onde e de que

¹⁶ O interesse pela análise do desempenho de crianças de diferentes classes sociais é explicitado não apenas no título do congresso do qual Hymes participa em 1966, mas também nos trabalhos de Bernstein e Labov durante as décadas de 1960 e 1970. Para Bernstein (1971), o fracasso escolar das crianças da classe operária se dá em razão da existência de dois códigos: o código restrito, marcado por frases breves e vocabulário limitado, e o código elaborado, coincidente com a norma. Segundo suas análises, enquanto as crianças das classes mais abastadas dominam os dois códigos, aquelas da camada mais baixa detêm o conhecimento apenas do primeiro. Labov (1975), posiciona-se contrariamente a Bernstein, argumentando que Bernstein não descrevia verdadeiramente códigos, mas sobretudo estilos.

maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, de participar em eventos de fala e de avaliar a sua realização. Essa competência, além disso, é integrada por atitudes, valores e motivações em relação à linguagem, suas características e usos, e integrada por uma competência para a, e por atitudes em relação à, inter-relação da linguagem com outro código de conduta comunicativa.

[We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct.] (HYMES, 1972, p. 277-8)

Desse modo, a ideia de competência de Hymes se distancia consideravelmente da de Chomsky, na medida em que considera a competência comunicativa como a união entre duas competências fundamentais: uma competência para a gramática e uma competência para o uso, compostas por sua vez por um conhecimento tácito - *knowledge* - e por uma habilidade para a implementação do conhecimento em situações concretas - *ability for use* (1972, p. 283).

Embora a divisão proposta por Hymes entre competência para a gramática e para o uso esteja presente nos dois textos, de 1966 e 1972, é importante destacar que a expressão competência sociolinguística é utilizada apenas ao longo do texto apresentado na conferência, não tendo sido empregada em nenhum momento no texto de 1972. Ainda assim, no texto de 1966, a expressão “competência sociolinguística” é encontrada em apenas dois momentos, sendo relacionada da seguinte maneira à competência para o uso:

A compreensão do uso da linguagem envolve atenção não apenas aos participantes, contexto e outros fatores extralinguísticos, mas também atenção ao fenômeno estritamente linguístico e à descoberta e à confirmação de novos recursos, organização e relações nos dados da linguagem em si, quando vistos de uma perspectiva mais geral das relações sociais. O que é essencial são as concepções dos falantes, ouvintes e competência; levadas em consideração como normais no mundo das situações e da diversidade de códigos; veja a criança como adquirindo e, de fato, atingindo, ao mesmo tempo, competência estritamente linguística e, mais amplamente, competência sociolinguística.

[The understanding of language use involves attention not only to participants, settings, and other extra-linguistic factors, but also attention to purely linguistic phenomena, and the discovery and statement of new features, organization, and relationships in the data of language itself, when

viewed from the more general perspective of social relationships. What is essential is that conceptions of speakers, listeners, and competency; take into account as quite normal in the world the situations of diversity of codes; see the child as acquiring and indeed; achieving, narrowly linguistic and broadly sociolinguistic competence together.] (HYMES, 1972, p. 14)

Como se vê, não se trata de uma verdadeira definição do que Hymes entende por competência sociolinguística, mas sim do estabelecimento de uma espécie de equivalência terminológica entre os pares competência para a gramática, referida aqui como competência linguística, e competência para o uso, chamada de competência sociolinguística.

Ainda que Hymes não tenha utilizado sistematicamente a expressão competência sociolinguística nesses textos seminais, a nosso ver, fica claro que, ao defender uma teoria da competência voltada para o uso linguístico apropriado e ao elaborar a noção de interferência sociolinguística, Hymes considera aspectos ligados à variação linguística, abrindo amplo espaço para que novas propostas fossem formuladas e contribuindo decisivamente para o nascimento e consolidação desse conceito.

2.2 A competência sociolinguística como componente da competência comunicativa

Como vimos, os textos de Hymes constituem um embrião daquilo que seria referido mais tarde como competência sociolinguística. Nesse momento, passaremos à exposição das diferentes definições de competência comunicativa que colocam explicitamente a competência sociolinguística como um de seus subcomponentes. Com isso pretendemos ter bases para construir um quadro geral ao fim do capítulo no qual fiquem claras as semelhanças e as divergências entre as perspectivas teóricas sobre a competência sociolinguística.

Tendo em mente esse objetivo, abordaremos sete textos ligados às áreas de Educação e Linguística Aplicada considerados fundadores desses dois conceitos. A ordem de apresentação foi estabelecida a partir do critério cronológico. Assim, iniciaremos pelo texto mais antigo, de 1980, até chegarmos à proposta mais recente, de 2007.

2.2.1 A proposta de Canale e Swain (1980)

A reflexão de Hymes influenciou pesquisadores de diversas áreas, como a Linguística, a Linguística Aplicada e a Educação. No âmbito das pesquisas em Educação, Canale e Swain,

posicionaram-se quanto à validade do conceito de competência comunicativa, sobretudo, com relação à sua aplicabilidade ao ensino de segunda língua e à formulação de testes de proficiência.

No texto *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, publicado em 1980, os pesquisadores retomam as ideias de Hymes e as discutem, colocando em evidência pontos positivos e negativos da teoria e aprofundando as reflexões sobre os componentes da competência comunicativa.

Os autores se detêm principalmente na dicotomia *performance* e *competência*. A respeito do primeiro conceito afirmam que, diferentemente do que ocorre na Linguística geral, no campo do ensino de línguas segundas, a *performance* deve ser tomada como uma ideia central, uma vez que, constituindo-se como "a demonstração real do conhecimento em situações reais de segunda língua e para propósitos autênticos de comunicação" ["*the actual demonstration of the knowledge in real second language situations and for authentic communication purposes*"] (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6), somente ela pode ser observada, sendo, portanto, impossível medir diretamente a competência de um falante.

Sobre esse último conceito, Canale e Swain recuperam a ideia de Hymes, segundo a qual a competência comunicativa englobaria tanto o *conhecimento* sobre as regras de gramática e de uso quanto à *habilidade para o uso*, isto é, a capacidade para colocar em prática o conhecimento adquirido, e confessam não concordar com essa subdivisão.

Segundo explicam, naquele momento, não existiam estudos que pudessem comprovar a existência de uma habilidade para o uso, e lhes parecia bastante improvável que uma teoria da ação humana pudesse chegar a acessá-la diretamente. Além disso, para eles, afirmar a existência dessa habilidade poderia levar à falsa ideia de que o baixo desempenho linguístico de falantes pudesse ser justificado simplesmente por uma deficiência nessa capacidade, o que corroboraria preconceitos bastante difundidos na época e inviabilizaria um debate mais profundo que procurasse, de fato, entender como aspectos socioeconômicos poderiam estar relacionados a diferenças no desempenho linguístico.

Canale e Swain, portanto, fazem ressalvas à dicotomia *conhecimento-habilidade*, porém concordam com Hymes quanto à divisão da competência em competência gramatical e competência sociolinguística.

A competência gramatical é entendida como o conhecimento dos itens lexicais, das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Já a competência sociolinguística é caracterizada como a união entre dois conjuntos de regras: as regras socioculturais de uso e as

regras do discurso. Canale e Swain caracterizam a competência sociolinguística da seguinte maneira:

Esse componente é composto por dois conjuntos de regras: regras de uso socioculturais e regras do discurso. O conhecimento dessas regras será crucial na interpretação de enunciados para o significado social, particularmente quando há um baixo nível de transparência entre o significado literal de um enunciado e a intenção do falante.

As regras de uso socioculturais especificarão as formas como os enunciados são produzidos e entendidos adequadamente [...] O foco principal dessas regras é a medida na qual certas proposições e funções comunicativas são apropriadas dentro de um determinado contexto sociocultural dependendo de fatores contextuais, tais como tópico, papel dos participantes, configuração da situação e normas de interação. Uma preocupação secundária de tais regras é transmitida por uma forma gramatical particular dentro de um determinado contexto sociocultural. [...]

Até que surjam mais declarações teóricas claras sobre as regras do discurso, talvez seja mais útil pensar nessas regras em termos de coesão (ou seja, *links* gramaticais) e coerência (ou seja, combinação apropriada de funções comunicativas) de grupos de enunciados.

[This component is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention.

Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood appropriately [...] The primary focus of these rules is on the extent to which certain propositions and communicative functions are appropriate within a given sociocultural context depending on contextual factors such as topic, role of participants, setting, and norms of interaction. A secondary concern of such rules are conveyed by a particular grammatical form within a given sociocultural context. [...]

Until more clear-cut theoretical statements about rules of discourse emerge, it is perhaps most useful to think of these rules in terms of the cohesion (i.e. grammatical links) and coherence (i.e. appropriate combination of communicative functions) of groups of utterances.] (p. 30)

O conceito de competência sociolinguística está, então, diretamente relacionado ao princípio da adequação, que permitiria ao usuário da língua reconhecer/produzir proposições e funções comunicativas apropriadas ao papel dos participantes, à configuração da situação e às normas da interação. Além disso, seria a principal responsável pela compreensão do significado social dos enunciados.

O conhecimento das regras socioculturais de uso possibilitaria ao aprendiz reconhecer se determinadas proposições e funções são apropriadas ou não a um dado contexto sociocultural. É essa dimensão da competência sociolinguística que permitiria que um falante reconhecesse como inadequado, por exemplo, o comportamento de um garçom que *ordena*

que os clientes se dirijam ao caixa para pagar a conta, na medida em que, na interação garçom-cliente, não se espera a formulação de ordens, mas sim pedidos.

Da mesma forma, os autores dizem existir uma dimensão relacionada ao conhecimento das formas gramaticais que desempenham certos papéis em contextos socioculturais específicos. Esse saber permitiria ao falante reconhecer a adequação ou inadequação dos enunciados de acordo com o emprego de traços gramaticais específicos. É o caso, por exemplo, de um enunciado como "E aí, galerinha, o que vai ser hoje?", que teria sua forma linguística avaliada como inadequada, se proferido por um garçom em um restaurante considerado elegante.

Além do conhecimento das regras socioculturais de uso, tipo de conhecimento já contemplado na teoria de Hymes, os estudiosos colocam sob o domínio da competência sociolinguística o conhecimento sobre as regras do discurso, reduzidas por eles à coesão e coerência de grupos de enunciados.

É interessante notar que, embora reconheçam que, para favorecer uma visão mais completa de competência comunicativa, seria necessário considerar o aspecto discursivo, os autores não reservam um lugar de destaque para esse tipo de conhecimento, colocando-o como parte da competência sociolinguística e, além disso, limitando-o a apenas dois fatores.

Em suas palavras, essa escolha foi feita, pois: “nós ainda não nos sentimos suficientemente familiarizados com os trabalhos nesse campo e porque parece não haver teoria do discurso à qual recorrer com confiança” [“*we are still relatively unfamiliar with the work in this field and because there seems to be no theory of discourse that one can turn to with confidence.*”] (p. 20).

Essa confissão por parte dos dois linguistas é bastante peculiar, pois, ao longo desse mesmo artigo, são citados vários teóricos que já à época analisavam aspectos discursivos e que, hoje, são tidos como referências muito importantes, como é o caso de Goffman, Austin, Searle, Grice, entre outros, o que demonstra que Canale e Swain conheciam trabalhos nessa vertente, mas que preferiram não contemplá-los em seu modelo de competência comunicativa talvez por considerá-los em um estágio de desenvolvimento embrionário.

Tratando ainda a competência sociolinguística, os autores dizem que, no contexto específico de aprendizagem de línguas segundas, o aluno poderá se beneficiar da competência sociolinguística que já possui em sua língua materna principalmente para atender às suas necessidades comunicativas mais básicas. Reiteram, porém, que as condições socioculturais que determinam a adequação de um enunciado não são universais e que, portanto, há a

necessidade de oferecer ocasiões para que o aluno aprimore a competência sociolinguística na língua-alvo.

Além da competência gramatical e sociolinguística, Canale e Swain introduzem uma terceira tipologia: a competência estratégica, que, para eles, corresponde a estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas para compensar problemas de comunicação causados por problemas no desempenho ou devido à competência insuficiente do aprendiz.

Em síntese, a contribuição de Canale e Swain foi, em primeiro lugar, voltar-se para o contexto de Ensino-aprendizagem de línguas não maternas, procurando pensar o que um aprendiz de uma segunda língua deve desenvolver para ser considerado um falante competente na língua-alvo e contemplando a noção de competência estratégica. Além disso, nesse primeiro texto, eles definem e aprofundam o conceito de competência sociolinguística, colocando-o como um saber relacionado ao uso linguístico e conectando-o claramente à ideia de adequação e de significado social, os quais, para nós, são princípios fundamentais para a compreensão desse construto teórico.

2.2.2 A visão de Bachman e Palmer (1982)

Em decorrência dos trabalhos de Canale e Swain, que procuravam teorizar os possíveis componentes da competência comunicativa, estudiosos começaram a se questionar sobre a validade prática desse conjunto de fatores.

Com essa preocupação em mente, Bachman e Palmer, ambos professores universitários de língua inglesa, conduziram uma pesquisa empírica que investigou 116 alunos adultos aprendizes de inglês, cuja finalidade foi levantar evidências que apontassem ou para a existência de um componente único responsável pela proficiência linguística ou para um componente mais geral composto por subcomponentes.

Na divulgação dos resultados, em 1982, no artigo *The construct validation of some components of communicative proficiency*, Bachman e Palmer sustentam que parece haver, de fato, um construto geral responsável pela proficiência linguística composto por dois subcomponentes centrais: a competência gramatical e a competência sociolinguística.

A competência gramatical faria parte de uma competência organizacional, mais ampla, englobando o conhecimento da morfologia, da sintaxe, do léxico e também um subcomponente pragmático, responsável pela coesão e pela coerência textual.

Já a competência sociolinguística incluiria o conhecimento sobre a diferença de registros linguísticos, o controle da linguagem figurada, a capacidade de os aprendizes produzirem enunciados semelhantes aos dos falantes nativos e o reconhecimento de alusões culturais.

Esse texto, além de tratar o conceito de competência comunicativa a partir de componentes diferentes daqueles de Canale e Swain, diferencia-se daquele, pois aprofunda a compreensão do que se entende por competência sociolinguística, fornecendo ao leitor interessado pontos de referência mais práticos do que observar no desempenho do aprendiz quando se quer avaliá-la. Assim, para que o falante de língua não materna seja considerado competente sociolinguisticamente, o seu conhecimento dos registros linguísticos deverá ser observado, bem como a sua capacidade de produzir enunciados semelhantes àqueles de falantes nativos e de reconhecer as referências culturais, critérios de análise que não apareciam em modelos anteriores.

2.2.3 A revisão de Canale (1983)

Um ano após a publicação do texto de Bachman e Palmer, em 1983, Canale revê o texto de 1980, escrito em conjunto com Swain, e faz algumas modificações. A primeira delas diz respeito ao conceito de habilidade para o uso. Como se viu há pouco, no primeiro texto, os autores fazem algumas ressalvas, dizendo que, talvez, não fosse necessário incorporá-lo ao conceito de competência comunicativa, devido à impossibilidade de testá-lo de maneira prática. No segundo texto, todavia, Canale altera consideravelmente o seu ponto de vista, colocando o conceito de *skill* – equivalente à habilidade para o uso – como uma noção pedagógica crucial.

Para Canale, o ensino de línguas segundas sempre partiu da ideia de que o conhecimento sobre a língua seria suficiente para garantir o uso eficiente em situações reais de comunicação, promovendo a abordagem que chama de *knowledge-oriented*. Entretanto, Canale critica essa posição, dizendo que o *knowledge-oriented* falha na medida em que não ajuda os alunos a colocar em prática o conhecimento que possuem. Ele propõe, então, a abordagem *skill-oriented*, que procuraria preencher essa lacuna, oferecendo oportunidades para que os alunos testem a sua habilidade de uso em situações reais de comunicação.

Além da reavaliação do papel dessa habilidade, o linguista revê o modelo de competência original, composto por três subcompetências: competência gramatical,

sociolinguística e estratégica, e introduz a competência discursiva, sugerindo-nos que leituras como Widdowson (1978), Charolles (1978), citadas e discutidas ao longo do texto, podem tê-lo ajudado a desenvolver maior familiaridade com estudos nessa área. Canale define da seguinte maneira essa quarta competência:

Esse tipo de competência diz respeito ao domínio de como combinar formas gramaticais e significado para atingir um texto falado ou escrito unificado em diferentes gêneros. [...] A unidade do texto é conseguida através da coesão das formas e coerência do significado.

[This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres. [...] Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning.] (p. 9, sublinhado do autor)

Desse modo, a coesão e a coerência, que faziam parte das regras do discurso integrantes da competência sociolinguística no primeiro modelo, passam a constituir uma competência separada.

Como consequência imediata dessa alteração, a competência sociolinguística, nesse novo modelo, passa a ser composta apenas pelas regras sociais de uso, que são descritas pelo autor como responsáveis pelo reconhecimento de fatores contextuais, como idade do interlocutor e papel social, e pela adequação do uso das formas linguísticas em resposta a situações comunicativas específicas.

2.2.4 A perspectiva de Bachman (1990)

Após as ponderações de Canale em 1983 e em decorrência dos estudos conduzidos em 1982, Bachman, dessa vez sozinho, revê suas posições e publica em 1990 o artigo *Communicative language ability*, no qual se concentra em expor como a pesquisa empírica conduzida com Palmer ajudou a redefinir o quadro dos componentes da competência comunicativa.

Em primeiro lugar, Bachman especifica que o papel de seu texto é definir um arcabouço teórico do que seria a proficiência linguística, com a intenção de oferecer um guia detalhado, capaz de indicar novas direções de pesquisa e de orientar a formulação de testes linguísticos.

Em seguida, o pesquisador apresenta o conceito de *habilidade comunicativa de linguagem*, como sendo a junção entre o conhecimento e a capacidade de implementação ou

execução desse conhecimento no uso da língua, aproximando o conceito de habilidade comunicativa à competência comunicativa de Hymes (1972), constituída por conhecimento (*knowledge*) e habilidade para o uso (*ability for use*).

O construto de Bachman é dividido em três componentes gerais: os mecanismos psicofisiológicos, a competência estratégica e a competência linguística. Para ressaltar as diferenças entre as propostas de Canale (1983) e Bachman (1990), que constituíam, na época, os modelos mais completos de competência comunicativa, propomos o esquema a seguir:

Figura 5: Os modelos de Canale (1983) e Bachman (1990)

Em comparação com o modelo final de Canale (1983), Bachman adiciona os mecanismos psicofisiológicos (no quadro, assinalado na cor laranja), que dizem respeito, como o próprio nome indica, aos aspectos psicológicos e fisiológicos que entram em jogo durante a produção linguística.

Além disso, no modelo de 1990, a competência estratégica (no quadro, em azul) é redefinida, deixando de ser vista como o domínio no qual estratégias verbais e não-verbais são empregadas para aumentar a eficácia comunicativa e compensar falhas na comunicação, passando a ser o elo entre a competência linguística, os mecanismos fisiológicos e o contexto comunicativo. Ela começa a ser vista, então, como o fator responsável por estabelecer relações entre o conhecimento de mundo de um falante, sua competência linguística e o contexto interacional no qual se encontra no momento da produção/recepção linguística. Segundo esse modelo, ela atua a partir de três mecanismos: a averiguação, o planejamento e a execução.

O componente de averiguação permite identificar o que será necessário para a realização de um propósito comunicativo específico, as competências linguísticas à disposição do falante, as habilidades e o conhecimento que são compartilhados entre ele e seu interlocutor, além de permitir que o falante avalie em que medida o objetivo foi atingido. O componente de planejamento é responsável pela recuperação de aspectos disponíveis na competência linguística do falante - sejam eles relativos à competência gramatical, textual, sociolinguística ou ilocucionária - e pela formulação de um plano para o cumprimento do objetivo comunicativo. Finalmente, o componente da execução permite que o falante coloque em prática o plano delineado na fase anterior, apoiando-se para isso nos mecanismos psicofisiológicos.

Comparando os modelos de Canale e Bachman, vemos ainda que a competência comunicativa, como entendida por Canale, é composta por: competência sociolinguística, competência discursiva e competência gramatical; enquanto em Bachman, esses três componentes são rearranjados dentro da competência linguística:

Figura 6: Componentes da competência linguística

Fonte: BACHMAN, 1990 [2003], p. 88

De modo geral, a competência gramatical e a competência textual são colocadas como partes da competência organizacional. Na competência gramatical, é agrupado o conhecimento relativo à morfologia, sintaxe, léxico, fonologia e grafia, e na competência textual o conhecimento das convenções para a formulação de textos coesos e coerentes.

Quanto à competência pragmática, há uma redefinição importante em relação ao modelo de 1982, na medida em que antes ela era colocada como uma competência atrelada à competência gramatical, enquanto aqui ela passa a ser independente, abarcando a competência ilocucionária e a competência sociolinguística.

Nesse sentido, Bachman passa a vê-la como o conhecimento sobre as relações de significado instauradas entre língua e usuários, entre o contexto de comunicação e os enunciados produzidos, assumindo que não basta conhecer o significado denotativo dos elementos linguísticos, sendo necessário também compreender as funções que tais fatores podem desempenhar nas comunidades linguísticas em que são produzidos.

Para melhor elucidar o que entendia por competência pragmática, Bachman, baseando-se nos estudos de Van Dijk (1977), afirma que a disciplina Pragmática

interessa-se pelas relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem concretizar através desses enunciados, o que pode ser chamado de força ilocucionária dos enunciados, e as características do contexto de uso da língua que determinam a adequação dos enunciados. (p. 93)

Bachman considera então como partes da competência pragmática, a competência ilocucionária, usada “tanto para expressar a linguagem requerida por certa força ilocucionária quanto para interpretar a força ilocucionária da linguagem” (p. 96), e a competência sociolinguística, que consiste na “sensibilidade para as convenções de uso da língua que são determinadas por aspectos do contexto específico de seu uso, ou de seu controle” (p. 101).

No que concerne à competência ilocucionária, Bachman esclarece que ela envolve o reconhecimento e a produção de diferentes atos de fala e funções da linguagem. Sobre os atos de fala, Bachman retoma Searle (1969) e, a certo ponto, Austin (1962) para distinguir quatro categorias de atos de fala: atos de elocução, atos proposicionais, atos ilocucionários e atos perlocucionários, que são referidos por ele da seguinte maneira:

Searle (1969) distingue três tipos de atos de fala: atos de elocução, atos proposicionais e atos ilocucionários. Um ato de elocução é simplesmente o ato de dizer alguma coisa. Um ato proposicional envolve referência a algo, ou expressão de uma predicação a respeito de algo. Um ato ilocucionário é a função (afirmação, aviso, solicitação) realizada ao dizer-se algo. O significado de um enunciado pode, pois, ser descrito em termos de seu conteúdo proposicional (referência e predicação) e de sua força ilocucionária (ato ilocucionário pretendido). Austin (1962) e Searle (1969) também incluem nas suas discussões sobre sentido os atos perlocucionários, ou o efeito de um ato ilocucionário sobre o ouvinte. (BACHMAN, 1990 [2003], p. 93-4)

Além disso, a competência ilocucionária, como proposta nesse texto, é responsável pela interpretação e produção de quatro macrofunções da linguagem, as quais, de acordo com o modelo no qual Bachman se inspira, descrito em Halliday (1973, 1976), são: a função ideacional, a manipulativa, a heurística; e a imaginativa.

De longe a função mais difundida é a *ideacional*, através da qual expressamos sentido de acordo com nossa experiência do mundo real. [...] As funções *manipulativas* são aquelas nas quais o propósito primeiro é afetar o mundo ao nosso redor. Uma dessas funções é a *instrumental*, pela qual usamos a língua para conseguir que coisas sejam feitas para nós. [...] A função *heurística* aplica-se ao uso da língua para expandir o conhecimento do mundo ao nosso redor e ocorre geralmente em atos como ensinar, aprender, resolver problemas e memorizar conscientemente. [...] A função *imaginativa* da linguagem capacita-nos a criar ou expandir nosso próprio ambiente por razões humorísticas ou estéticas, nas quais o valor deriva da forma pela qual a língua é usada. (p. 97-100)

Quanto à competência sociolinguística, há duas diferenças em relação ao modelo de 1982: em primeiro lugar, como já mencionado, Bachman a coloca como parte da competência pragmática, e não mais como uma competência independente; além disso, ele adiciona a sensibilidade às diferenças de dialeto ou variedade, que não constava no modelo anterior:

1. a sensibilidade às diferenças de dialeto ou variedade;
2. a sensibilidade às diferenças de registro;
3. a sensibilidade à naturalidade;
4. a habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem.

Sobre o primeiro desses subcomponentes – a sensibilidade às diferenças de dialeto ou variedade –, Bachman afirma que ele é responsável pela capacidade de reconhecer as variações no uso que podem ocorrer na produção oral ou escrita de falantes originários de diferentes regiões geográficas ou pertencentes a diferentes grupos sociais. É essa sensibilidade que permitiria a um falante não nativo, por exemplo, o reconhecimento de diferentes sotaques, de expressões típicas de uma área geográfica ou ainda de gírias usadas por grupos sociais específicos.

A sensibilidade às diferenças de registro, por outro lado, diz respeito ao reconhecimento e à produção relativa à variação no uso linguístico de acordo com o contexto discursivo, que dependeria, segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1964), de três aspectos: a área do

discurso (assunto), a modalidade do discurso (fala/escrita) e o estilo do discurso (relações entre os participantes).

A sensibilidade à naturalidade inclui a capacidade de um falante formular ou interpretar enunciados semelhantes àqueles produzidos por falantes nativos, enquanto o último componente - a habilidade para interpretar referências culturais e figuras de linguagem – abrange a compreensão do falante não nativo sobre os sentidos que uma comunidade linguística atribui a certos eventos e personalidades públicas e a compreensão de linguagem conotativa, como o uso de expressões hiperbólicas, clichês, ironia.

Como é possível notar, é a partir principalmente desse último modelo de Bachman que começamos a assistir a um progressivo aumento no nível de detalhamento dos componentes das competências.

Como fruto desse esforço, nasce o conceito de competência pragmática, que não era considerado explicitamente nos textos de Hymes (1962, 1966 e 1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), mas que, a partir de então, começa a integrar os modelos dos demais teóricos.

Sua definição, porém, como veremos mais adiante, sobrepõe-se àquela de competência sociolinguística em alguns pontos, não sendo possível estabelecer, em certos modelos, os limites exatos entre uma competência e outra, o que tem gerado numerosas imprecisões na área de Ensino-aprendizagem de línguas.

Também em razão das reflexões de Bachman o conceito de competência sociolinguística se torna cada vez mais articulado, abarcando o conhecimento de diferentes variedades linguísticas, registros, referências culturais, naturalidade em relação à língua-alvo, fatores que ajudam a diferenciar essa competência das demais e acabam por consolidá-la como um importante componente a ser desenvolvido na aprendizagem de línguas não maternas.

2.2.5 O olhar de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)

Cinco anos após a publicação do artigo de Bachman, Celce-Murcia, professora da Universidade da Califórnia, Dörnyei e Thurrell, ambos professores da Universidade de Eötvös em Budapeste, publicam o artigo *Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*, no qual reivindicam maior espaço para modelos de competência comunicativa voltados especificamente para o ensino, já que os construtos

teóricos formulados até então - com exceção de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) - tinham como preocupação central a formulação de testes de proficiência.

No texto, os autores esclarecem a motivação da proposta:

Nosso esforço atual foi motivado pela nossa crença no potencial de uma abordagem direta e explícita do ensino de habilidades comunicativas, o que exigiria uma descrição detalhada do que implica a competência comunicativa de modo a usar os subcomponentes como base de conteúdo para o desenvolvimento de programas curriculares.

[Our current effort has been motivated by our belief in the potential of a direct, explicit approach to the teaching of communicative skills, which would require a detailed description of what communicative competence entails in order to use the sub-components as a content base in syllabus design.] (p. 6)

Desse modo, eles deixam clara a intenção de propor um quadro teórico detalhado capaz de promover o entendimento de autores de materiais didáticos e de professores sobre os subcomponentes a serem desenvolvidos pelo aprendiz e, por conseguinte, a serem contemplados pelo trabalho em sala de aula. O objetivo, portanto, não é definir *como* ocorrerá o ensino, mas sim descrever o conjunto de subcompetências abarcado na competência comunicativa, levando à reflexão de como a instrução poderá ser conduzida de modo a favorecer o desenvolvimento desses conhecimentos.

O quadro de referência formulado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell parte dos modelos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), dos quais, segundo os autores, pretende ser uma continuação, e se apresenta como um modelo piramidal, composto por competência discursiva, competência acional, competência estratégica, competência linguística e competência sociocultural, como ilustrado a seguir:

Figura 7: Competência comunicativa para Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

Fonte: CELCE-MURCIA, DÖRNYEI E THURRELL, 1995, p.10

Em comparação com o quadro final de Canale (1983), composto, como vimos anteriormente, por competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, os autores desse último modelo salientam que realizaram duas alterações terminológicas: em primeiro lugar, chamaram de competência linguística aquilo que para Canale era denominado competência gramatical, uma vez que queriam indicar, sem ambiguidades, que o componente inclui, além do conhecimento morfológico e sintático, também o conhecimento lexical e fonológico.

Em segundo, chamaram de competência sociocultural o construto denominado por Canale competência sociolinguística, em virtude da necessidade de colocar em evidência que a competência sociocultural se refere ao conhecimento relativo a aspectos da cultura de uma dada sociedade, não abarcando necessariamente fatores linguísticos.

Sobre a competência discursiva, colocada no centro do modelo, os autores afirmam que ela "diz respeito à seleção, sequenciamento e combinação de palavras, estruturas, sentenças e enunciados para formular um texto escrito ou falado unificado" [*"Discourse competence concerns the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text"*] (p. 13), sendo dividida em cinco subáreas:

- a) coesão: conjunções, substituições, paralelismos, anáforas, catáforas;
- b) coerência: gerenciamento de tópicos e das informações dadas e novas;
- c) dêixis: dêixis pronominal, espacial, temporal e textual;
- d) estrutura dos gêneros: esquema formal de gêneros textuais, como narrativas, relatórios de pesquisa;
- e) estrutura conversacional: tomadas de turno, estabelecimento e mudanças de tópico, interrupções.

A competência acional é responsável por habilitar o aprendiz a interpretar e a produzir diferentes atos de fala e funções linguísticas, correspondendo, em grande medida, à competência ilocucionária de Bachman (1990). Esse componente é subdividido em conhecimento das funções da linguagem e conhecimento sobre o conjunto de atos de fala.

Diferentemente de Bachman, que fundamenta sua visão de funções da linguagem nos trabalhos de Halliday, Celce-Murcia et al. tomam como base os textos de Finocchiaro e Brumfit (1983) e de Van Ek e Trim (1990), reconhecendo sete áreas: trocas interpessoais, informações, opiniões, sentimentos, persuasão, problemas e cenários futuros.

Sobre o conhecimento do conjunto dos atos de fala, Celce-Murcia et al. destacam a questão da necessidade de um falante não nativo conhecer os padrões de interação da língua-alvo e aproximam esse componente dos interesses da área da Pragmática Interlinguística (p. 17). Nesse sentido, segundo sustentam, é importante que o aprendiz saiba, por exemplo, que o ato de fala "pedido de desculpa" envolve a realização de cinco etapas, duas delas obrigatórias: expressar o pedido de desculpa e expressar responsabilidade, e três não obrigatórias, cuja necessidade será avaliada de acordo com o contexto comunicacional: oferecimento de uma explicação, oferecimento de um reparo e a promessa de que aquele fato não ocorrerá novamente.

Passando à competência estratégica, os autores a definem como "o conhecimento das estratégias de comunicação e de como usá-las" [*"knowledge of communication strategies and how to use them."*] (p. 26) e ressaltam que essas estratégias só seriam utilizadas para a resolução de problemas ou dificuldades na comunicação.

Para esses pesquisadores, fariam parte desse componente: as estratégias de prevenção e redução (o abandono da mensagem, a substituição de um tema, o desvio de um assunto); as estratégias de compensação (mímica, gestos, mudança de código); as estratégias de ganho de tempo (hesitação, autorrepetição ou repetição daquilo que diz o interlocutor); as estratégias de

automonitoração (reparação, paráfrase); e as estratégias de interação (pedidos de ajuda, estratégias de negociação, checagem de compreensão).

No âmbito da competência linguística, os autores inserem o conhecimento dos elementos básicos de comunicação, como

os tipos e os padrões de sentença, a estrutura constituinte, as flexões morfológicas e os recursos lexicais, bem como os sistemas fonológicos e ortográficos necessários para converter a comunicação em discurso oral ou escrito

[the sentence patterns and types, the constituent structure, the morphological inflections, and the lexical resources, as well as the phonological and orthographic systems needed to realize communication as speech or writing.] (p. 16-7)

Além disso, consideram como parte dessa competência as expressões idiomáticas (um exemplo em português brasileiro poderia ser: "quebrar um galho"), as rotinas ou fórmulas linguísticas (como "Está tudo bem?") e as combinações de palavras ("gastar dinheiro").

Com relação à competência sociocultural, ela é definida da seguinte maneira:

o conhecimento do falante sobre como expressar mensagens adequadamente dentro do contexto social e cultural geral da comunicação, de acordo com os fatores pragmáticos relacionados à variação no uso da linguagem. Esses fatores são complexos e inter-relacionados, decorrentes do fato de que a linguagem não é apenas um sistema de codificação de comunicação, mas também parte da identidade do indivíduo e o canal mais importante da organização social, incorporado na cultura das comunidades onde é usada.

the speaker's knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with the pragmatic factors related to variation in language use. These factors are complex and interrelated, which stems from the fact that language is not simply a communication coding system but also an integral part of the individual's identity and the most important channel of social organization, embedded in the culture of the communities where it is used. (p. 23)

Analogamente aos modelos anteriores, também aqui a adequação é colocada como um fator central para a competência sociocultural, porém, nesse artigo, essa competência não parece envolver necessariamente o reconhecimento de fatores linguísticos, podendo se relacionar ao conhecimento do funcionamento social da comunidade-alvo.

As categorias que formam a competência sociocultural, na perspectiva de Celce-Murcia et al, são as seguintes:

Quadro 4: Categorias da competência sociocultural

Fatores sociais do contexto	Variáveis ligadas aos participantes: idade, gênero, profissão e status, distância social, relações de poder e afeto Variáveis ligadas à situação: tempo, lugar, situação social
Fatores de adequação estilística	Estratégias e convenções de polidez Variação estilística: graus de formalidade e registros ligados a campos específicos
Fatores culturais	Conhecimento sobre a vida sociocultural da comunidade da língua alvo Consciência sobre os principais dialetos e as diferenças regionais Consciência intercultural
Fatores da comunicação não-verbal	Fatores cinésicos Fatores proxêmicos Fatores hápticos Fatores paralinguísticos Silêncio

Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei E Thurrell (1995, p. 24)

Como se vê, o esquema acima engloba fatores muito diferentes entre si, como fatores sociais, fatores ligados ao estilo linguístico, fatores culturais e até mesmo fatores de comunicação não-verbal.

Nesse sentido, esse modelo diverge sensivelmente dos modelos anteriores, principalmente porque inclui as "estratégias e convenções de polidez", que, por exemplo, no modelo de Bachman, estavam mais relacionadas à competência ilocucionária, e "fatores da comunicação não-verbal" e "consciência intercultural", que não haviam sido considerados nos modelos anteriores.

Além dessas diferenças, no modelo de Celce-Murcia a competência acional e a competência sociocultural, que equivalem, respectivamente, à competência ilocucionária e sociolinguística no modelo de Bachman (1990), são vistas como competências independentes, enquanto para esse estudioso tratava-se, na realidade, de dois subcomponentes de uma competência mais geral: a competência pragmática.

Todas essas discrepâncias nas definições formuladas revelam a discordância dos teóricos que se posicionaram quanto a esses conceitos, discordância essa que gera grande ruído na área de Ensino-aprendizagem de línguas, dificultando o aparecimento de um conjunto de pesquisas que tenha como ponto de partida as mesmas premissas teóricas sobre o que é a competência sociolinguística e pragmática de um aprendiz.

2.2.6 A revisão terminológica de Bachman e Palmer (1996)

Em 1996, Bachman e Palmer escrevem *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*, livro no qual são discutidas as bases conceituais do desenvolvimento de testes linguísticos e as etapas demandadas nesse processo, bem como são oferecidos exemplos de projetos em que testes de proficiência foram formulados.

Para descreverem a habilidade de linguagem, os autores recuperam o construto apresentado por Bachman em 1990, alterando o modo de se referir aos diversos componentes, antes denominadas "competências", agora referidos como "conhecimentos". No que concerne ao respeito aos componentes linguístico e pragmático, praticamente não houve mudanças, somente alterações terminológicas, como no caso da competência ilocucionária, parte da competência pragmática, que passa a ser chamada de competência funcional, embora os autores não expliquem a razão da mudança.

Do ponto de vista da competência estratégica, os autores esclarecem que a entendem como:

um conjunto de componentes ou estratégias metacognitivas, que podem ser pensadas como processos de execução de ordem superior que desempenham a função de gerenciamento cognitivo no uso da linguagem, bem como em outras atividades cognitivas.

[We conceive of strategic competence as a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities.] (p. 70)

Tendo em mente o contexto de testes de proficiência linguística, a competência estratégica, antes vista como a implementação de três fases: averiguação, planejamento e execução, passa a contar com a etapa chamada de “definição de metas” (*goal setting*), descrita como o momento no qual o usuário identifica as tarefas que desempenhará por meio da linguagem, escolhe uma ou mais tarefas (quando possível) e decide se tenta ou não cumpri-las.

Sobre a dimensão sociolinguística, os autores mantêm a posição assumida em 1990, caracterizando-a como o conhecimento que capacita o aprendiz a:

criar e interpretar a linguagem que é apropriada a um particular cenário de uso linguístico. Isso inclui conhecimento sobre as convenções que

determinam o uso adequado de dialetos ou variedades, registros, expressões naturais ou idiomáticas, referências culturais e figuras da linguagem.

[Sociolinguistic knowledge enables us to create or interpret language that is appropriate to a particular language use setting. This includes knowledge of the conventions that determine the appropriate use of dialects or varieties, registers, natural or idiomatic, expressions, cultural references, and figures of speech.] (p. 70)

Nesse texto, portanto, vê-se que mais que uma redefinição propriamente dita dos construtos descritos em 1990, os autores propõem uma revisão terminológica de alguns dos componentes envolvidos na habilidade da linguagem. Além disso, os autores se detêm sobre a configuração de testes linguísticos que procuram mensurar exatamente os tipos de conhecimento presentes nesse modelo.

2.2.7 A ampliação do modelo de competência comunicativa em Celce-Murcia (2007)

Mais de dez anos após a publicação em conjunto com Dörnyei e Thurrell, Celce-Murcia reconsidera o texto de 1995 e amplia seu modelo de competência comunicativa. Segundo a autora, essa alteração se deu em virtude de sua experiência como coautora do manual para professores *Discourse and context in language teaching* (2000), que a fez repensar o papel do discurso e do contexto para o ensino de línguas. O esquema a seguir coloca em evidência as diferenças entre o modelo de 1995 e 2007.

Figura 8: O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e de Celce-Murcia (2007)

Como é possível notar, as alterações propostas por Celce-Murcia foram essencialmente de dois tipos: a inserção de novas competências e o rearranjo de elementos já presentes no primeiro modelo.

Quanto à inserção de componentes, foi adicionada a competência interacional. A competência acional, elemento central do modelo de 1995, passa a fazer parte desse componente interacional, que se refere ao conhecimento que um aprendiz deverá desenvolver para saber interagir em situações concretas. Além da competência acional, responsável pelo conhecimento dos atos de fala, são subcomponentes da competência interacional, o conhecimento sobre os fatores da comunicação não-verbal (linguagem corporal, gestos, silêncio, proxêmica), que antes fazia parte da competência sociocultural, e o conhecimento da estrutura conversacional (como iniciar e concluir uma conversa, como iniciar e mudar de tópico), que, no primeiro modelo, havia sido colocado como parte da competência discursiva.

Com relação à competência estratégica, Celce-Murcia amplia seu modelo ao considerar as estratégias de aprendizagem, definindo-as como recursos capazes de potencializar a aprendizagem da língua-alvo pelo aprendiz. A autora engloba em seu modelo estratégias de aprendizagem como a anotação em cadernos, a organização e revisão de materiais e a execução de tarefas de casa. Considera também estratégias de memorização, como a associação de palavras com imagens, acrônimos e sons (rimas).

Nesse modelo de 2007, foi incorporada também a noção de competência formulaica, que se refere, segundo a autora, "àquelas formas linguísticas fixas e pré-fabricadas que falantes usam frequentemente em interações do dia-a-dia" [*"to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions"*] (p. 47).

Em 1995, Celce-Murcia et al. já tinham manifestado preocupação sobre em qual competência inserir esses elementos linguísticos. Naquela ocasião, porém, os autores, baseados em estudos de Nattinger e DeCarrico (1992), colocam as rotinas linguísticas, as expressões idiomáticas e as combinações de palavras como elementos da competência linguística, embora assumam, já naquele texto, que o conhecimento lexical, para eles, pertence a mais de uma área: "seus aspectos sistemáticos (incluindo significados, processos de construção de palavras) [pertencem] à competência linguística e frases lexicais à competência acional e discursiva." [*"its systematic aspects (including meanings, word-building processes) to linguistic competence, and lexical phrases to actional and discourse competencies."*] (p. 17).

No que se refere à competência sociocultural, é possível notar que ela continua sendo colocada como uma competência separada da competência interacional e que passa a contar com apenas três conjuntos de fatores: fatores sociais do contexto, fatores de adequação estilística e fatores culturais, deixando de conter elementos ligados à comunicação não-verbal, que passam a integrar a competência interacional, e se aproximando um pouco mais da visão presente nos modelos de Bachman.

Como se viu até aqui, várias foram as definições de competência comunicativa desde Hymes, e, por conseguinte, vários foram os modelos de competência sociolinguística propostos. Para nós, essa pluralidade de visões se, por um lado, é positiva, pois mostra a preocupação e o interesse dos teóricos sobre esse tópico, por outro, acaba por dificultar a conciliação dos diferentes posicionamentos e o surgimento de uma definição que seja amplamente aceita na área.

2.3 A competência sociolinguística em documentos oficiais

Até este ponto abordamos as definições e redefinições de competência comunicativa e sociolinguística nos modelos desenvolvidos por estudiosos interessados na formulação de testes de proficiência e no ensino de línguas. A partir desse momento, nos deteremos em como essas diferentes visões teóricas de competência comunicativa e, em particular, de competência sociolinguística, são transpostas em documentos oficiais que servem como ponto de referência nos países com os quais o presente trabalho dialoga.

Nesse sentido, enfocaremos inicialmente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, pensado para o âmbito de ensino-aprendizagem de língua não materna (L2 ou LE) na União Europeia e, em seguida, nos voltaremos para a visão presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, formulados como linhas-guia para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio no Brasil.

2.3.1 A competência sociolinguística no QECR

De acordo com informações presentes no site do Conselho da Europa, o QECR é fruto de uma exigência da Convenção Cultural Europeia (*European Cultural Convention*), assinada em 19 de dezembro de 1954, segundo a qual os membros do Conselho da Europa se comprometiam a fomentar em seus cidadãos o estudo das línguas, da história e da civilização dos demais Estados membros da União Europeia.

Em decorrência dessa necessidade, entre os anos de 1970 e 1980 foram desenvolvidos critérios sobre o que um aprendiz deveria saber fazer usando uma língua em situações da vida cotidiana, os quais foram reunidos no documento que ficou conhecido como *Threshold Level*.

Em novembro de 1991, a ideia da formulação de um quadro de referência comum foi lançada no seminário *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, organizado pelo Governo Federal suíço.

Em 1992, um grupo de trabalho formado com a ajuda de pesquisadores da Suíça formulou uma escala de descritores para a avaliação da proficiência linguística de aprendizes de línguas segundas e estrangeiras. A primeira versão desse escalonamento foi distribuída para dois mil especialistas no final de 1996, sendo que a versão revista foi divulgada em um congresso em Estrasburgo no ano seguinte. Sua versão oficial em inglês foi lançada em

janeiro de 2001, sendo traduzida progressivamente para as demais línguas dos Estados membros.

No documento, os autores deixam claro o objetivo do quadro:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (QECR, 2001, p. 19)¹⁷

Ao longo dos primeiros capítulos, são tratadas as concepções norteadoras do quadro e descritas as atividades realizadas por meio da competência comunicativa, incluindo a recepção, a produção, a interação e a mediação. Além disso, são expostos os seis níveis em que se divide a aprendizagem de línguas: o nível de iniciação (A1), o nível elementar (A2), o nível limiar (B1), o nível de vantagem (B2), o nível de autonomia (C1) e o nível de mestria (C2), e apresentada uma escala global de referência na qual se descreve o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer em cada um dos níveis.

No capítulo em que são focalizadas as competências que entram em jogo quando nos comunicamos, duas competências centrais ganham destaque: as competências gerais e a competência comunicativa.

Das competências gerais fazem parte quatro saberes: 1. o *conhecimento declarativo* (saber), que envolve o conhecimento de mundo (o conhecimento sobre lugares, pessoas, relações de causa/efeito entre eventos), o conhecimento sociocultural (valores, crenças, atitudes, linguagem corporal) e a consciência intercultural (relação entre o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade-alvo); 2. as *capacidades e competências* na realização de ações concretas (saber-fazer), como pintar, desenhar, praticar esportes; 3. a *competência existencial* (saber-ser e saber-estar), que reúne nossas características individuais, como timidez/extroversão, motivações, estilos cognitivos e traços de personalidade; e 4. a *competência de aprendizagem* (saber-aprender), que se refere à consciência do que é uma

¹⁷ Em nosso caso, tomamos como base a versão do documento publicada em Portugal, em 2001.

língua, às capacidades que devemos ativar no momento de estudar e às capacidades heurísticas, que nos permitem aceitar e se adequar ao novo.

No campo da competência comunicativa, o quadro abrange: a *competência linguística*, a *competência pragmática* e a *competência sociolinguística*.

A *competência linguística* é definida como "o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar" (p. 157), sendo composta pelos seis componentes a seguir:

Quadro 5: Os componentes da competência linguística no QECR

1. competência lexical: composta pelo conhecimento relativo a expressões fixas (como saudações e provérbios), expressões idiomáticas, estruturas fixas, combinatórias fixas, palavras isoladas das classes abertas (nome, adjetivo, verbo), mas também das classes fechadas (como artigos, pronomes demonstrativos, pessoais ou interrogativos) (p. 159); 2. competência gramatical: que envolve o conhecimento dos recursos gramaticais, como as categorias de número, caso, gênero, as relações de regência, concordância e valência, distinguidas no campo da morfologia e da sintaxe (p. 161); 3. competência semântica: que trata da organização do significado, envolvendo as relações de significado entre palavras (sinonímia, antonímia, conotação, referência, hiperonímia e hiponímia) e de relações lógicas (implicação, a pressuposição) (p. 165); 4. competência fonológica: inclui o reconhecimento e a produção de elementos como fonemas, alofones, além do conhecimento sobre traços distintivos, prosódia, redução fonética, entre outros (p. 166); 5. competência ortográfica: o conhecimento dos símbolos que compõem textos escritos (p. 167) 6. competência ortoépica: a capacidade de leitura em voz alta de textos escritos (p. 168)

Fonte: Adaptado do QECR (2001, p. 159-168)

Se por um lado, a competência linguística diz respeito àquilo que é permitido ou não pelo sistema linguístico, a *competência pragmática* é colocada como o:

conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas ("competência discursiva");
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas ("competência funcional");
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais ("competência de concepção") (QECR, 2001, p. 174)

Desse modo, a competência pragmática é composta pelos seguintes subcomponentes:

Quadro 6: Os componentes da competência pragmática no QECR

1. competência discursiva: permite a formulação de discursos coerentes. Envolve o domínio de tópico/foco, informação dada/nova; causa/efeito, coesão e coerência, ordenação lógica, estilo e registro e eficácia retórica (p. 174);

2. **competência funcional:** permite a execução de diferentes funções da linguagem, como a persuasão, dar e pedir informações factuais, estabelecer relações pessoais, descrever, narrar, expor, etc. (p. 178-9);
3. **competência de concepção:** envolve o conhecimento de esquemas interacionais, como os pares pergunta-resposta, afirmação-acordo/desacordo, pedido-aceitação/recusa, etc. (p. 180)

Fonte: Adaptado do QECR (2001, p. 174-180)

Finalmente, a *competência sociolinguística* diz respeito ao "conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua" (p. 169), sendo formada por:

Quadro 7: Os componentes da competência sociolinguística no QECR

1. **marcadores linguísticos de relações sociais:** que envolvem o uso e a escolha de formas de saudação, de formas de tratamento e de exclamações e as convenções de tomada de palavra (p. 169-170);
2. **regras de delicadeza:** como o mostrar-se interessado pelo bem-estar de alguém, a expressão de admiração, afeto e gratidão, bem como a utilização de formas de suavizar o discurso, etc. (p. 170);
3. **expressões de sabedoria popular:** como o conhecimento de provérbios, expressões idiomáticas e familiares (p. 171);
4. **diferenças de registo:** o reconhecimento das "diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes" nos seguintes níveis de formalidade: oficial, formal, neutral, informal, familiar e íntimo (p. 171).
5. **dialetos e sotaques:** essa dimensão também permite identificar marcadores linguísticos de classe social, origem regional, origem nacional, grupo étnico, grupo profissional, incluindo diferentes níveis linguísticos, como léxico, gramática, fonologia, características vocais (ritmo, volume), paralinguístico e linguagem corporal (p. 172).

Fonte: Adaptado do QECR (2001, p. 169-172)

Sobre a aprendizagem de marcadores linguísticos representativos de diferentes registros, dialetos e sotaques, os autores ressaltam que:

Nas primeiras fases da aprendizagem (digamos, até ao nível B1), é adequada a utilização de um registo neutro, a não ser que haja fortes razões em contrário. Este é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem. A familiaridade com registos mais formais ou mais familiares virá com o tempo, talvez através da leitura de diferentes tipos de texto, especialmente romances, apenas como uma competência de recepção. Deverá existir algum cuidado no uso dos registos mais formais ou mais familiares, uma vez que a sua utilização inadequada pode levar a más interpretações e ao ridículo. (QECR, 2001, p. 171)

Como se vê, o documento considera que, até o nível intermediário, é necessário que os aprendizes entrem em contato apenas com um registo neutro e que, a partir desse nível, sejam

expostos a textos, sobretudo, escritos, que lhes permitam a possibilidade de desenvolver uma competência principalmente receptiva.

O fato de sugerirem somente gêneros ficcionais, por exemplo o romance, como fonte para o desenvolvimento dessa competência nos parece incompatível com a visão de língua defendida no documento, já que reduz a importância do trabalho em sala de aula com diferentes gêneros escritos, bem como exclui por completo os gêneros orais, que, a nosso ver, constituem material imprescindível para o trabalho com registros formais e informais, indispensável para que os aprendizes desenvolvam a competência sociolinguística.

Além disso, a afirmação de que a familiaridade com diferentes registros se dará de maneira espontânea “com o tempo” ou “talvez através da leitura de diferentes tipos de texto” nos faz ver que o documento não enxerga o tratamento em sala de aula de diferentes registros como algo necessário, assumindo que essa sensibilidade apareceria de forma natural.

Também o posicionamento de que o desenvolvimento da competência se dará apenas do ponto de vista receptivo é contraditória, pois pode levar ao mal-entendido de que essa competência não terá que ser desenvolvida na modalidade de produção, o que, porém, não é defendido pelo documento, como mostram os descritores relativos aos níveis B2 a C2, que transcrevemos a seguir:

Quadro 8: Descritores da competência sociolinguística para os níveis B2, C1 e C2 no QECR

B2	<p>É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es).</p> <p>Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.</p> <p>É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo.</p> <p>É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.</p>
C1	<p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos.</p> <p><i>É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afetivos, os humorísticos e as subtilezas.</i></p>
C2	<p>Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.</p> <p><i>Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento.</i></p> <p>É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.</p>

Fonte: QECR (2001, p. 173)

Portanto, fica claro que o aprendiz deverá desenvolver a competência sociolinguística relativa aos diferentes registros tanto para a interpretação quanto para a produção de enunciados apropriados ao contexto comunicativo. Ratificando essa ideia, o documento afirma ainda que:

A partir do nível B2, considera-se que os utilizadores são capazes de se exprimir adequadamente numa linguagem que é sociolinguisticamente apropriada às situações e aos interlocutores e que começam a adquirir a capacidade de enfrentar a variação do discurso, além de possuírem, em elevado grau, domínio do registo e das expressões. (QECR, 2001, p. 172)

Dando continuidade ao projeto de expansão do ensino de línguas na União Europeia, no início de 2018, foi disponibilizado no site do Conselho da Europa um volume complementar ao QECR de 2001, cujos objetivos centrais foram atualizar e complementar os descritores das diferentes competências, desenvolver novas escalas para áreas que não haviam sido contempladas e rediscutir questões que não haviam sido suficientemente esclarecidas no texto anterior.

De modo mais específico, três mudanças parecem ter afetado mais diretamente a concepção e a avaliação dos componentes da competência comunicativa. Em primeiro lugar, houve o acréscimo do nível pré-A1, que representa

um 'marco' no meio do caminho em direção ao nível A1, uma faixa de proficiência em que o aluno ainda não adquiriu uma capacidade geradora, mas depende de um repertório de palavras e fórmulas linguísticas.

[a 'milestone' half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions.] (QECR, 2018, p. 46)

Assim, uma primeira consequência para o quadro é que descritores para o nível pré-A1 tiveram de ser inseridos em cada um dos subcomponentes da competência comunicativa. Com isso, são acrescentados descritores do nível pré-A1 para a *competência linguística, pragmática e sociolinguística*.

A segunda alteração se deu no construto da competência comunicativa. A competência fonológica, que, segundo os autores, havia se mostrado a medida menos calibrada nas pesquisas que fundamentaram a construção do primeiro quadro de referência, teve de ser revista, pois, ao tomar o falante nativo como modelo ideal, não levava em consideração o fato de a conservação do acento estrangeiro poder estar relacionada às necessidades do aprendiz,

ao contexto ou a aspectos sociolinguísticos. Com isso, o quadro dos descritores dessa competência foi totalmente modificado, dando maior destaque a fatores como o controle da produção fonológica, a articulação dos sons e às características prosódicas.

Além disso, todos os quadros com os descritores dos subcomponentes da competência comunicativa sofreram acréscimos, sendo que os níveis mais altos - B2, C1 e C2 - foram aqueles que apresentaram a maior quantidade de modificações. O quadro a seguir coloca em destaque (em negrito) os descritores adicionados na segunda versão do QECR no nível B2 da competência sociolinguística:

Quadro 9: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível B2

<p>B2 Pode, com algum esforço, acompanhar e contribuir para discussões em grupo, mesmo quando a fala é rápida e coloquial.</p> <p>Consegue reconhecer e interpretar pistas socioculturais/sociolinguísticas e modificar conscientemente suas formas linguísticas de expressão para se expressar apropriadamente na situação.</p> <p>Pode expressar-se com confiança, clareza e polidez em um registro formal ou informal apropriado à situação e à(s) pessoa(s) em questão.</p> <p>Pode ajustar sua expressão para fazer alguma distinção entre registros formais e informais, mas pode às vezes não fazê-lo apropriadamente.</p> <p>Pode expressar-se apropriadamente em situações e evitar erros grosseiros de formulação.</p> <p>Pode manter relacionamentos com falantes do idioma alvo sem diverti-los ou irritá-los ou exigir que eles se comportem de maneira diferente do que fariam com outro falante proficiente.</p>	<p><i>Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.</i></p> <p><i>Can recognise and interpret sociocultural/sociolinguistic cues and consciously modify his/her linguistic forms of expression in order to express him/herself appropriately in the situation.</i></p> <p><i>Can express him/herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned.</i></p> <p><i>Can adjust his/her expression to make some distinction between formal and informal registers but may not always do so appropriately.</i></p> <p><i>Can express him/herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation.</i></p> <p><i>Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker.¹⁸</i></p>
--	---

Fonte: Adaptado do QECR (2018, p. 138)

No quadro, fica evidente que o QECR enxerga a competência sociolinguística como um conhecimento relacionado principalmente à capacidade de o aprendiz reconhecer e produzir formas apropriadas ao contexto comunicativo. Nessa direção, diz que aprendizes de nível B2 são capazes de fazer alguns ajustes de sua expressão linguística distinguindo entre registro formal e informal, ainda que, às vezes, possam não o fazer de forma apropriada. Além disso,

¹⁸ Essa nova versão do QECR, publicada em 2018, não conta ainda com tradução para o português, portanto, todas as traduções aqui inseridas são de nossa autoria.

afirma que, nesse nível, eles são capazes de modificar *conscientemente* suas formas linguísticas de expressão, passando a um registro mais ou menos formal de acordo com o que é requerido na interação.

Apesar da clareza com que descrevem os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos aprendizes nesse nível e da convergência entre a visão no documento e aquela presente nas obras de referência aqui estudadas, que relacionam competência sociolinguística à adequação situacional e à capacidade de reconhecer diferentes registros linguísticos, parece um pouco confusa a afirmação de que os aprendizes com competência sociolinguística podem “expressar-se com confiança, clareza e polidez em um registro formal ou informal”, uma vez que a polidez, até por ser um dos principais objetos de interesse da Pragmática Interlinguística, a nosso ver, seria um critério mais fortemente relacionado à competência pragmática que à sociolinguística.

Tratando os descritores para o nível C1, o documento os apresenta assim:

Quadro 10: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível C1

<p>C1 Consegue reconhecer uma ampla gama de expressões idiomáticas e coloquialismos, apreciando mudanças de registro; no entanto, precisa confirmar detalhes ocasionais, especialmente se o sotaque não for familiar.</p> <p>Consegue entender humor, ironia e referências culturais implícitas e captar nuances de significado.</p> <p>Pode acompanhar filmes que usem um considerável grau de gíria e uso idiomático.</p> <p>Pode usar a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, incluindo o uso emocional, alusivo e brincalhão.</p> <p>Pode ajustar seu nível de formalidade (registro e estilo) para adequar-se ao contexto social: formal, informal ou coloquial, de forma apropriada, e manter um registro falado consistente.</p> <p>Pode enquadrar observações críticas ou expressar desacordo diplomaticamente.</p>	<p><i>Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.</i></p> <p><i>Can understand humour, irony and implicit cultural references and pick up nuances of meaning.</i></p> <p><i>Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.</i></p> <p><i>Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.</i></p> <p><i>Can adjust his/her level of formality (register and style) to suit the social context: formal, informal or colloquial as appropriate and maintain a consistent spoken register.</i></p> <p><i>Can frame critical remarks or express strong disagreement diplomatically.</i></p>
--	---

Fonte: Adaptado do QECR (2018, p. 138)

Nesse nível, continuam sendo acrescentados critérios ligados à adequação do discurso ao nível da formalidade exigido pelo contexto comunicativo e o domínio de diferentes registros linguísticos, porém passam a adquirir maior importância os descritores relativos à capacidade do aprendiz perceber nuances de significado e conseguir lançar mão de recursos da linguagem para efeitos humorísticos e irônicos, o que não aparecia nos níveis anteriores.

Finalmente, os descritores adicionados ao nível C2 foram os seguintes:

Quadro 11: Novos descritores para a competência sociolinguística no nível C2

<p>C2 Pode mediar de forma eficaz e natural entre os falantes da língua alvo e da sua própria comunidade, tendo em conta as diferenças socioculturais e sociolinguísticas. Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos com consciência dos níveis conotativos de significado. Aprecia virtualmente todas as implicações sociolinguísticas e socioculturais da língua usada pelos falantes proficientes da língua-alvo e pode reagir de acordo.</p> <p>Pode efetivamente empregar, oralmente e por escrito, uma ampla variedade de linguagem sofisticada para comandar, argumentar, persuadir, dissuadir, negociar e aconselhar.</p>	<p><i>Can mediate effectively and naturally between speakers of the target language and of his/her own community, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences. Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Appreciates virtually all the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by proficient speakers of the target language and can react accordingly.</i></p> <p><i>Can effectively employ, both orally and in writing, a wide variety of sophisticated language to command, argue, persuade, dissuade, negotiate and counsel.</i></p>
---	--

Fonte: Adaptado do QECR (2018, p. 138)

Nesse último nível, os descritores preveem que os aprendizes devem desenvolver consciência sobre as nuances de significado de expressões idiomáticas e coloquialismos. Além disso, o documento salienta que os aprendizes devem conseguir transitar de maneira adequada entre os falantes proficientes da língua-alvo, conhecendo os fatores socioculturais e sociolinguísticos da comunidade-alvo e tendo domínio de uma ampla gama de variedades linguísticas para atingir diferentes objetivos comunicativos.

Com isso, é possível dizer que a competência sociolinguística no QECR está fortemente atrelada ao conceito de adequação. Portanto, quanto mais segurança o aprendiz demonstrar no reconhecimento e na produção de registros linguísticos apropriados à situação comunicativa mais competente sociolinguisticamente ele será considerado.

Como revelado acima, o documento proposto em 2018 tende a contemplar mais descritores que a primeira versão de 2001, o que favorece de maneira geral a observação do desempenho dos aprendizes por parte de utilizadores do QECR, sejam eles professores, examinadores de testes de proficiência ou até mesmo o próprio aprendiz.

Comparando o QECR aos demais textos analisados neste capítulo, percebemos que o número de competências envolvidas na proficiência linguística é maior no QECR do que nos modelos fornecidos no campo da Linguística Aplicada, isso porque a visão de competência no quadro "não vem apenas da Linguística Aplicada, mas também da Psicologia Aplicada e de abordagens sociopolíticas" [*does not come solely from applied linguistics but also applied*

psychology and sociopolitical approaches"] (QECR, 2018, p. 130). Assim, são considerados parte da competência não apenas os saberes relacionados a fatores linguísticos (competência comunicativa), mas também os saberes gerais, como o declarativo, existencial e de aprendizagem, que podem de alguma maneira influir na atuação do aprendiz em situações comunicativas.

Se por um lado o presente quadro amplia a visão de competência, por outro, quando considerados os conhecimentos da língua que um aprendiz deve desenvolver, o modelo proposto pode ser facilmente justaposto e comparado aos modelos do campo da Linguística Aplicada, apresentando tanto pontos em comum quanto divergências em relação a eles. O esquema a seguir procura colocar em evidência a equivalência taxonômica entre as últimas versões dos diferentes modelos de competência comunicativa vistos até aqui, permitindo visualizar o que cada modelo traz de novo e recupera em relação ao anterior.

Figura 9: Os modelos de competência comunicativa de Canale (1983) a Celce-Murcia (2007)

Na próxima seção, tomaremos como base o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* para entendermos como a competência comunicativa e, principalmente, a competência sociolinguística são abordadas nesse documento nacional brasileiro.

2.3.2 A competência sociolinguística nos PCN

Antes de tudo é necessário esclarecer o motivo pelo qual optamos por tratar nesta seção a perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre o conceito de competência comunicativa, uma vez que esta pesquisa se volta para o ensino de língua italiana para adultos, enquanto os PCN, como se sabe, foram idealizados como parâmetros específicos para o contexto de ensino fundamental e médio no Brasil.

Consideramos que, para estabelecer um paralelo entre a posição assumida na Europa e no Brasil sobre o que é aprender línguas estrangeiras e sobre as competências envolvidas nesse processo, seria interessante confrontar as contribuições trazidas pelo QCER a um documento oficial brasileiro equivalente. Contudo, devido ao fato de o Brasil não contar com um documento voltado exclusivamente para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, decidimos basear a comparação nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* por acreditar que eles possam fornecer indicações relevantes sobre como o Brasil enxerga o ensino-aprendizagem de línguas.

Antes de verificar como os PCN definem a competência comunicativa e, mais especificamente, a competência sociolinguística, será feita a apresentação de como se deu sua formulação, começando pela descrição do momento histórico que favoreceu seu surgimento, para, em seguida, considerar sua organização e temáticas centrais.

Os PCN surgem em decorrência da Lei Federal nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece que o Governo Federal é responsável por garantir a todos os cidadãos o acesso ao ensino básico, composto por ensino fundamental e médio.

Devido à desatualização do ensino médio em relação às demandas da sociedade da época, a lei determina ainda que seria competência da União "estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos".

Assim, no ano seguinte, em 1997, são lançados os dez primeiros volumes dos PCN para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, da primeira a quarta séries. Em 1998, são publicados os dez volumes dirigidos a professores e diretores atuantes no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, da quinta a oitava séries, enquanto os parâmetros para o ensino médio foram lançados em 2000. Dois anos mais tarde, em 2002, foram formulados os PCN+, cuja finalidade central foi complementar os PCN para o ensino médio.

No quadro abaixo, inserimos os temas abordados em cada um dos volumes para o ensino fundamental e médio¹⁹.

Quadro 12: Divisão e temas dos PCN para os três ciclos do ensino básico

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª	Ensino Fundamental de 5ª a 8ª	Ensino Médio
Volume 1: introdução aos PCN	Volume 1: introdução aos PCN	Parte I: bases legais
Volume 2: língua portuguesa	Volume 2: língua portuguesa	Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias
Volume 3: matemática	Volume 3: matemática	Parte III: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias
Volume 4: ciências naturais	Volume 4: ciências naturais	Parte IV: ciências humanas e suas tecnologias
Volume 5: história e geografia	Volume 5: geografia	PCN+ Linguagens, códigos e suas tecnologias
Volume 6: arte	Volume 6: história	PCN+ Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias
Volume 7: educação física	Volume 7: arte	PCN+ Ciências humanas e suas tecnologias
Volume 8: apresentação dos temas transversais e ética	Volume 8: educação física	
Volume 9: meio ambiente e saúde	Volume 9: língua estrangeira	
Volume 10: pluralidade cultural e orientação sexual	Volume 10: temas transversais	

Fonte: Adaptado dos PCN

Tendo em vista que a presente proposta de pesquisa se concentra no campo do ensino de línguas estrangeiras, a análise aqui apresentada se baseará nos volumes que se debruçam mais diretamente sobre essa disciplina específica, evidenciados em negrito no quadro anterior: *Volume 9: língua estrangeira*, voltado para o ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries, *Parte II* e *PCN+ linguagens, códigos e suas tecnologias*, dirigidos ao ensino médio.

Os PCN foram lançados para contribuir para a melhoria do ensino básico, objetivando uma atualização que atendesse aos questionamentos da sociedade brasileira, sem, contudo, representar um modelo curricular impositivo, colocando-se como um material de referência

¹⁹ Todos os volumes estão disponíveis no portal do Ministério da Educação, no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

para os agentes escolares, que são convidados a revisá-los, melhorá-los e adaptá-los em coerência com as especificidades dos diferentes contextos escolares brasileiros.

Passando à visão de aprendizagem de língua estrangeira presente especificamente no nono volume dos PCN para o ensino fundamental (doravante PCNEF), vemos que a escrita é colocada como habilidade prioritária. Segundo afirmam os autores do documento, tratar as habilidades orais como cerne da instrução no ensino fundamental constituiria um equívoco, na medida em que "não leva em conta o critério da relevância social", já que "o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer" (p. 20).

De acordo com essa perspectiva, o ensino da língua estrangeira deveria focalizar, sobretudo, a recepção de textos escritos, pois seria essa a habilidade mais facilmente colocada em prática por parte do aprendiz, inclusive em testes acadêmicos de admissão, como é o caso de vestibulares e provas de ingresso em cursos de pós-graduação.

O documento salienta, contudo, que a prioridade dada à leitura não significa a exclusão das demais habilidades do ensino fundamental, cabendo aos agentes escolares "formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola" (p. 20).

Fica claro, então, que o Governo Federal, por meio dos PCN, exime-se da responsabilidade de promover as quatro habilidades em língua estrangeira, passando-a para os professores e gestores escolares, os quais deverão não apenas decidir *se* e *como* integrar as quatro habilidades, mas principalmente planejar como vencer as dificuldades de execução desse tipo de projeto, que, segundo o próprio documento, são inúmeras ("carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático", p. 21).

No que se refere à concepção de linguagem, os PCNEF assumem a perspectiva conhecida como sociointeracional, segundo a qual quem usa a linguagem "considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado" (p. 27). Nessa lógica, adquire papel central o contexto social, pois:

todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades

sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. (PCNEF, 1998, p. 27)

Diante da indissociabilidade entre linguagem e contexto social, a visão do que é saber uma língua estrangeira para os PCN integra três tipos de conhecimento principais: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento textual, os quais, reunidos, constituem a competência comunicativa do aluno²⁰.

O conhecimento sistêmico envolve os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, os quais possibilitam

que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados, apoiando-se no nível sistêmico da língua (PCNEF, 1998, p. 29)

O conhecimento de mundo constitui o "conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo" (p. 29). Ele diz respeito a todo e qualquer conhecimento que um indivíduo desenvolve quanto àquilo que o cerca, ou seja, o conhecimento que acumula fruto de suas experiências pessoais, como o conhecimento sobre as cerimônias das quais participa, sobre direitos e deveres que possui, sobre personalidades importantes, sobre áreas de interesse, como a Química, a Filosofia, a História, entre outros.

Segundo o documento, no caso de um aluno de língua estrangeira, a ausência do conhecimento de mundo pode representar grande obstáculo em sua atuação enquanto falante/ouvinte da língua-alvo, pois, mesmo conhecendo profundamente o código linguístico, ele pode não se sentir à vontade para se engajar em eventos comunicativos por não ter

²⁰ Pudemos constatar que ao longo do PCNEF o termo competência comunicativa é utilizado em um único segmento, não sendo posteriormente retomado no documento. Essa ausência, a nosso ver, pode ser causada por um anseio em facilitar a leitura do texto. Assim, teria-se procurado evitar termos e construtos que pudessem exigir aprofundamento teórico por parte dos leitores, hipótese que se ratifica na constatação de que no texto não há, em nenhum momento, citações ou alusões a estudiosos da área da Linguística Aplicada. Ao longo do documento, os únicos estudiosos citados se relacionam mais diretamente à área da Educação, Paulo Freire e Vygotsky e, mesmo assim, trata-se de menções muito rápidas, a primeira através do adjetivo freiriano, ao apresentar o conceito de "educação como força libertadora" e o segundo, em uma nota de rodapé, na qual se explica a origem do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

conhecimento de mundo suficiente sobre aquela sociedade. Para ilustrar essa situação no caso de alunos de língua estrangeira, o PCNEF diz:

Em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno. Por exemplo, considerem-se as dificuldades que um aluno iniciante brasileiro de francês, pouco familiarizado com a cultura francesa, enfrentaria para ler um texto que descrevesse o ritual que envolve uma refeição tradicional na França ou o funcionamento do metrô de Paris na hora de maior movimento. (PCNEF, 1998, p. 30)

No que diz respeito ao conhecimento textual, é explicado que ele "engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos" (p. 31). Nesse sentido, ele é ativado quando, por exemplo, em uma entrevista de emprego, o usuário da língua sabe o que pode ou não dizer, sabe que não deve fazer perguntas se não solicitado pelo entrevistador, sabe que não pode interrompê-lo com a mesma liberdade de quando conversa com amigos etc.

Desse modo, segundo os PCNEF, o conhecimento textual se refere ao reconhecimento e à produção de diferentes tipos de textos, como os descritivos, narrativos e argumentativos, produzidos em diferentes esferas discursivas, como textos literários, pedagógicos, científicos, publicitários, os quais, por sua vez, dão origem a gêneros como romance, poesia, relatório, tese, folheto publicitário, entre outros.

No que concerne ao que entendemos aqui por competência sociolinguística, o PCNEF, quando se dedica ao papel da escola como promotora da cidadania, diz que é "útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores" (p. 47), no entanto, não reserva um lugar de destaque a esse tipo de conhecimento entre aqueles que devem ser sistematicamente tratados em ambiente escolar.

Concentrando-nos nesse momento nos PCN para o ensino médio (doravante PCNEM), o documento assume como princípio geral a função da escola em "levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana" (PCNEM, 2000, p. 26), o que poderia indicar uma possível abertura da escola em promover também habilidades produtivas. No entanto, nos PCN+ (2002), é esclarecido que "a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação" (p. 97), habilidades essas que permitirão ao aprendiz "ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em

menor escala, ser produtor de textos orais e escritos" (p. 97), indicando, portanto, que a habilidade priorizada na escola brasileira, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é a leitura.

Enquanto no documento de 1998, voltado para o ensino fundamental, a competência comunicativa foi colocada como a união entre conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento textual, nos PCNEM, publicados apenas dois anos depois, o construto é definido de modo bastante diferente, sendo constituído por:

Quadro 13: A competência comunicativa nos PCNEM

<p>Saber distinguir as variantes linguísticas</p> <p>Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação</p> <p>Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar</p> <p>Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais</p> <p>Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz</p> <p>Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e sermos entendido</p> <p>Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo)</p>

Fonte: PCNEM, 2000, p. 28-9

O conjunto dos sete saberes evidenciado acima é colocado como os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio. Como vemos, faz parte da definição de competência comunicativa nos PCNEM, o saber distinguir as variantes linguísticas, escolher o registro/vocábulo adequado à situação, compreender de que forma as expressões podem ser interpretadas em razão de aspectos sociais e/ou culturais, elementos que, a nosso ver, indicam que esse documento inclui a preocupação com a variação linguística e, portanto, com o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Mais adiante os PCNEM se referem às competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes da seguinte maneira:

além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. (p. 29)

Nela, vemos que a posição assumida nos PCNEM se aproxima consideravelmente da de outros teóricos, principalmente da posição de Canale (1983) exposta anteriormente, que divide os elementos da competência comunicativa exatamente em competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. Contudo, embora essa coincidência de aspectos possa nos sugerir a sintonia do documento em relação a teorias da área de Ensino-aprendizagem de línguas, não há ao longo do documento uma definição clara do que se entende por cada um desses componentes. Desse modo, o quadro resultante se revela pouco preciso, logo, pouco útil para professores que queiram transpô-lo à sua prática docente.

Após essa breve análise dos modelos presentes no PCNEF e no PCNEM, duas observações parecem ser pertinentes. Em primeiro lugar, o conceito de competência comunicativa no primeiro modelo de 1998 é totalmente diferente daquele de 2000. Como a razão da divergência não é explicada, não é possível saber se ela ocorre em virtude das especificidades das séries para as quais os documentos são orientados ou se, simplesmente, se verifica em razão da diferença de posicionamento entre os estudiosos que compunham as equipes de trabalho que participaram da formulação dos diferentes volumes dos PCN.

A segunda observação se refere ao fato de as competências não serem suficientemente descritas e exemplificadas. Provavelmente, aquele professor ou gestor escolar que nunca teve a oportunidade de lidar com tais conceitos se encontrará em dificuldade para distinguir as competências e, logo, terá sérios problemas em planejar sua atividade docente, pois não contará com exemplos de tarefas práticas que visem a desenvolver os diferentes componentes da competência comunicativa.

2.4 A competência sociolinguística: a imprecisão gerada pelos múltiplos olhares

A partir dos textos discutidos até aqui, fica evidente que o entendimento acerca da competência comunicativa e, por conseguinte, da competência sociolinguística está longe de ser homogêneo. De fato, cada teórico procura incrementar os modelos anteriores, dando-lhes, por um lado, maior dinamicidade e complexidade, mas aumentando, por outro, a dificuldade em operacionalizar os construtos resultantes.

As diferentes definições, embora sejam o resultado natural das experiências dos pesquisadores, podem acarretar imprecisões terminológicas, dificultando sua transposição para o campo do ensino e até mesmo criando sérias consequências para o campo da pesquisa científica.

Levando em consideração o objetivo desta investigação que é entender *se e como* é possível desenvolver a competência sociolinguística por meio da instrução formal, consideramos que seja de suma importância apresentar nosso posicionamento sobre esse conceito, de modo a contribuir para essa discussão e, concomitantemente, evitar equívocos e ambiguidades.

Como dissemos no início deste capítulo, o tratamento dessas múltiplas visões de competência comunicativa e de competência sociolinguística nos serviria de base para a construção de um quadro no qual ficassem evidentes os diferentes posicionamentos sobre esse último conceito, crucial nesta pesquisa. No quadro abaixo, portanto, retomamos brevemente os modelos de competência sociolinguística trazidos pelos teóricos e pelos documentos tratados até aqui:

Quadro 14: A competência sociolinguística de Hymes (1962) ao QCER (2018)

Hymes (1962, 1966 e 1972): Não define explicitamente a competência sociolinguística, mas a integra no componente da competência para o uso. Envolve o saber que vai além da língua enquanto sistema, formado pelas regras que guiam o uso linguístico.

Canale e Swain (1980): Definem a competência sociolinguística como o conhecimento discursivo (coesão e coerência) e o conhecimento das regras socioculturais que determinam a adequação de um enunciado tanto do ponto de vista do significado quanto das formas linguísticas utilizadas.

Bachman e Palmer (1982): Definem a competência sociolinguística como o conhecimento sobre as diferenças de registro, o controle da linguagem figurada, a capacidade de produzir enunciados semelhantes aos dos falantes nativos e o reconhecimento de alusões culturais relevantes.

Canale (1983): Retira da competência sociolinguística os fatores discursivos e mantém sua posição quanto ao conhecimento das regras socioculturais que determinariam a adequação de um enunciado quanto ao significado e à forma.

Bachman (1990): Define a competência sociolinguística como a reunião entre a sensibilidade às diferenças de registro, a sensibilidade à naturalidade, a sensibilidade ao dialeto ou às variedades e a habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem.

Celce-Murcia et al. (1995): Usam a denominação competência sociocultural e incluem fatores sociais do contexto (idade, gênero), fatores de adequação estilística (polidez, formalidade), fatores culturais (dialetos e diferenças regionais) e fatores da comunicação não-verbal.

Bachman e Palmer (1996): Definem-na como o conhecimento relativo às convenções que determinariam o uso adequado de dialetos ou variedades, registros, expressões, referências culturais e figuras de linguagem.

PCNEF (1998): Não utilizam nomenclatura específica para se referir à competência sociolinguística. Apenas aludem à importância em se tratar variedades não hegemônicas para a reflexão sobre o fato de algumas variedades gozarem de maior prestígio social que outras.

PCNEM (2000): Falta uma definição precisa, porém, a partir dos quadros presentes ao longo do documento, pode-se depreender que a competência sociolinguística diz respeito ao saber diferentes variantes linguísticas, escolher o registro adequado, escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretenda comunicar, compreender como uma expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

QECR (2001 e 2018): Nas duas versões do documento, a competência sociolinguística é definida como o reconhecimento de marcadores linguísticos de relações sociais, regras de delicadeza, expressões de sabedoria popular, diferenças de registro, dialetos e sotaques.

Celce-Murcia (2007): Retira do primeiro modelo apenas o conhecimento de fatores não-verbais. Ademais, mantém o mesmo posicionamento, incluindo na competência sociolinguística fatores sociais do contexto, fatores de adequação estilística e fatores culturais.

As primeiras definições de competência sociolinguística são mais gerais e compreendem-na como o conhecimento acerca das regras socioculturais que norteiam o uso linguístico. As definições mais recentes, por outro lado, tendem a fornecer mais detalhes sobre os fatores que estariam sob o seu domínio, englobando vários elementos distintos, como o conhecimento sobre: diferentes registros, dialetos e variedades; sobre as regras de polidez; sobre as expressões idiomáticas, figuras de linguagem e alusões culturais, entre outros.

A nosso ver, o número de fatores abarcados pelo conceito de competência sociolinguística e a divergência entre os modelos tornam a pesquisa nessa área bastante heterogênea, pois cada pesquisador adota a definição mais coerente com sua visão e a operacionaliza de acordo com seus próprios objetivos.

Contribuindo ainda mais para essa falta de clareza, nas pesquisas científicas atuais sobre o desenvolvimento de competências em aprendizes estrangeiros, as regras de polidez e delicadeza são vistas como fatores ligados mais diretamente à competência pragmática, sendo de fundamental interesse para a área da Pragmática Interlinguística. No entanto, há pesquisadores que continuam a considerá-las como parte da competência sociolinguística, o que gera inúmeros mal entendidos para todos os tipos de leitores, desde pesquisadores atuantes na área até profissionais menos familiarizados com esse tipo de nomenclatura.

Dado que os nomes dessas competências fazem referência às ciências nas quais são inspiradas, acreditamos que possa ser produtivo retomar aqui os objetivos da Sociolinguística e da Pragmática enquanto disciplinas autônomas para podermos pensar como tais escopos podem ser adaptados quando levados ao campo de Ensino de línguas.

Segundo Bright (1964), considerado um dos fundadores da Sociolinguística, uma das principais tarefas da disciplina é:

demonstrar que na verdade tal variação [da língua] ou diversidade não é “livre”, mas correlacionada a diferenças sociais sistemáticas. Neste aspecto e em outros ainda mais latos, é precisamente a DIVERSIDADE linguística o objeto de estudo da sociolinguística. (BRIGHT, 1964, apud FONSECA; NEVES, 1974, p. 18, grifos do autor).

A Sociolinguística, então, tem como função central descrever a diversidade linguística e apontar suas possíveis relações com aspectos sociais, isto é, evidenciar o modo como aspectos, tais quais, classe social, grupos etários, sexo, país ou regiões de origem, graus de escolaridade, canal comunicativo e relação hierárquica entre falantes, podem gerar variação no sistema linguístico.

Já a Pragmática, segundo a muito utilizada definição de Crystal, é:

o estudo da linguagem do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que fazem, as limitações com as quais se deparam na utilização da linguagem em interações sociais e os efeitos que seu uso da linguagem tem em outros participantes no ato comunicativo.

[as the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.] (CRYSTAL, 1997, p. 301)

Sendo assim, podemos dizer que a Pragmática procura entender os diferentes usos que os falantes podem fazer da língua, as escolhas feitas por eles e os efeitos que tais escolhas podem gerar nos interlocutores.

Comparando os objetivos das duas disciplinas, fica claro que suas perspectivas convergem quanto ao objeto de estudo: a língua em uso, já que ambas se interessam por como os falantes de uma dada língua produzem enunciados adequados aos contextos reais de interação. Além disso, a Pragmática, assim como a Sociolinguística, descreve como a língua pode variar em decorrência de fatores extralinguísticos.

A diferença entre elas está na perspectiva com que cada uma olha para seu objeto. Nessa direção, parece-nos possível dizer que, enquanto a Sociolinguística se coloca como observadora da distribuição dos fenômenos linguísticos nos diferentes contextos de interação entre os grupos que formam uma sociedade, estudando as razões sociais que originam as diferenças no plano linguístico; a Pragmática se preocupa, sobretudo, em entender as motivações e os efeitos das escolhas dos falantes sobre seus interlocutores.

Transpondo tais reflexões ao campo de ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos que a grande imprecisão teórica que se instaurou na área quanto a esses construtos se deva ao fato de ambas envolverem a necessidade de o aprendiz saber “quando e como dizer algo”, uma vez que tanto a competência sociolinguística quanto a pragmática são responsáveis pela capacidade de o aprendiz olhar para a sociedade-alvo e compreender que ele terá de adequar sua fala a essa nova realidade comunicativa.

Pensando nos fatores que distinguem as duas competências, acreditamos que o principal deles seja o tipo de conhecimento que o aprendiz terá de acumular para desenvolvê-las. Nessa direção, partimos do pressuposto de que, para ser considerado pragmaticamente competente, um aprendiz terá de saber (consciente ou inconscientemente) em quais situações, na cultura da língua-alvo, se produz (ou não) um determinado ato de fala, quais os efeitos que esse ato de fala tem no interlocutor, quais os recursos disponíveis na língua para a expressão da cortesia e da descortesia, como é o funcionamento da dêixis e das implicaturas conversacionais na língua-alvo, entre outros.

Para desenvolver competência sociolinguística, por outro lado, o aprendiz deverá saber (consciente ou inconscientemente) como, de modo geral, a sociedade da língua-alvo se organiza, como a variação nessa sociedade se reflete na variação linguística, quais as características mais latentes das variedades que compõem a língua-alvo e como os fenômenos linguísticos estão distribuídos efetivamente nos eventos comunicativos a partir dos quais os indivíduos dessa comunidade interagem.

Nessa direção, a visão aqui adotada de competência sociolinguística se relaciona com a perspectiva de Bachman (1990, 1996), que a situa como um conhecimento que reúne a sensibilidade do aprendiz aos dialetos; aos registros; à naturalidade dos enunciados e às referências culturais ligadas à língua/comunidade-alvo.

Dessa maneira, enxergamos a competência sociolinguística como um saber absolutamente inseparável das práticas comunicativas em uma dada sociedade, as quais se organizam, como defendido por Bakhtin, em forma de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (1997, p. 290), isto é, em gêneros textuais.

Assim, partimos da ideia que, se a competência sociolinguística constitui, sobretudo, o conhecimento de diferentes registros e variedades linguísticas, é necessário que o aprendiz conheça, portanto, o funcionamento dos gêneros textuais, pois é por meio deles que os registros e as variedades se concretizam.

Dessa forma, concordamos com a posição de Bagno (2007a, p. 46) quando diz que, para analisar a variação linguística, é fundamental o conceito de gênero textual, pois, para nós, a variação na língua é fruto, entre outras coisas, das especificidades dos gêneros textuais que produzimos em nossa vida diária.

Concebemos, portanto, a competência sociolinguística como um conhecimento intrinsecamente ligado ao saber agir adequadamente por meio dos diferentes gêneros textuais que circundam a vida em sociedade, o que envolve conhecer não apenas suas características de funcionamento, mas também as variedades linguísticas sobre as quais se constroem.

Com isso, assumimos que quanto mais o ensino focar o trabalho com os gêneros e com as diferentes variedades que os compõem, mais se estará focalizando o desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendiz.

É necessário esclarecer que, do nosso ponto de vista, é natural que a competência sociolinguística de um aprendiz de língua estrangeira não se desenvolva do mesmo modo nas dimensões diatópica, diafásica, diamésica e diastrática. No que diz respeito ao conhecimento de fenômenos linguísticos característicos das variedades regionais (sotaques, geossinônimos) e sociais (gírias e jargões profissionais), parece-nos suficiente que o falante seja capaz de reconhecê-los e de interpretá-los corretamente, sem que necessariamente tenha de produzi-los.

Desse modo, se tomarmos como exemplo um falante não-nativo de português que resida em São Paulo, será suficiente que ele compreenda o significado do termo "macaxeira", como sinônimo de "mandioca", ou de "mimosa" como sinônimo de "mexerica", embora em seu repertório ativo conste apenas o último termo desses pares, que são as variantes utilizadas na região onde vive. De maneira similar, ele poderá compreender gírias frequentes em São Paulo, como "tá ligado", "mano" ou "zica", sem, contudo, querer ou dever produzi-las.

Já no que se refere à sensibilidade relativa aos registros linguísticos e à variedade falada e escrita, espera-se que o falante desenvolva paulatinamente sua competência não só para reconhecer o grau de formalidade em gêneros textuais orais e escritos produzidos por terceiros, mas também para produzir, ele próprio, textos adequados à situação comunicativa, levando em consideração os assuntos tratados, o canal comunicativo e a relação com seus interlocutores.

Na prática, a competência sociolinguística é, para nós, o saber que entra em jogo quando, diante da necessidade de produzir um determinado gênero, o falante avalia os fatores extralinguísticos, como a idade do interlocutor, seu gênero, o grau de intimidade estabelecido com ele, o objetivo da comunicação, pondera-os e decide sobre a variedade linguística que utilizará, acionando, finalmente, o material disponível em seu repertório linguístico.

Cabe esclarecer que, em virtude da complexidade em conduzir uma pesquisa que abarque todas as variedades que compõem a língua italiana, optamos por reduzir o escopo deste estudo, focalizado apenas o desenvolvimento da sensibilidade a diferentes registros do italiano oral e escrito. Essa opção foi feita por considerarmos essas duas dimensões como de interesse imediato para aprendizes de língua estrangeira, uma vez que todas as atividades comunicativas, invariavelmente, são perpassadas por escolhas ligadas a diferentes graus de formalidade e às peculiaridades da oralidade e da escrita.

Finalizada a apresentação da perspectiva aqui adotada de competência sociolinguística, passaremos no próximo capítulo a abordar como pesquisadores de diferentes nacionalidades têm proposto o trabalho com a variação linguística em sala de aula, enfocando, num segundo momento, a arquitetura do italiano contemporâneo, pré-requisito fundamental para que se compreenda como as diferentes variedades se articulam na língua estrangeira foco da presente pesquisa.

CAPÍTULO 3:

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Até este terceiro capítulo, vimos os conceitos-chave da presente investigação: instrução em sala de aula e competência sociolingüística. Em especial, no último capítulo, expomos nossa perspectiva sobre o conceito de competência sociolingüística, relacionando-o às variedades lingüísticas e aos gêneros textuais, que constituem, a nosso ver, a materialidade por meio da qual os fenômenos lingüísticos se manifestam.

Com base nisso, no presente capítulo, passaremos a focalizar algumas propostas da área de Ensino-aprendizagem de línguas para o trabalho com a variação lingüística a partir de gêneros textuais diversificados.

Como dissemos na introdução a esta pesquisa, são pouco numerosos os trabalhos que lidam com a competência sociolingüística no ensino de línguas não maternas do ponto de vista empírico, porém, muito mais numerosos são os trabalhos teóricos que propõem caminhos sobre como levar a variação lingüística à sala de aula.

Com isso em mente, este capítulo procura apresentar alguns desses direcionamentos, enfocando, principalmente, o trabalho de pesquisadores como Bagno, Santipolo, Schneuwly, Dolz e Marcuschi, que foi fundamental para a definição das atividades que integrariam, mais tarde, os dois cursos experimentais dirigidos a aprendizes brasileiros de italiano.

Além disso, tendo em vista que a competência sociolingüística se articula como um saber relacionado às variedades lingüísticas, na segunda parte do capítulo, nos voltaremos à descrição da arquitetura da língua de interesse nesta pesquisa: o italiano. Para tanto, confrontaremos a visão de alguns estudiosos italianos sobre os fenômenos lingüísticos que compõem essa língua e colocaremos em evidência as diferenças entre esses pontos de vista.

Com isso, pretendemos lançar bases para que se entendam as razões que nos levaram a planejar uma pesquisa empírica na Itália que teve como finalidade a análise dos traços lingüísticos característicos de gêneros textuais representativos da dimensão diafásica e diamésica da variação lingüística, cuja metodologia será exposta no quarto capítulo.

3.1 O trabalho com a variação linguística: algumas perspectivas teóricas

Tendo visto ao longo do primeiro capítulo como a instrução no ensino de língua estrangeira pode ser organizada por meio de técnicas implícitas e explícitas, cabe o questionamento de como ela poderia ser implementada no caso específico do tratamento da variação linguística, que é pressuposto básico para o desenvolvimento da competência sociolinguística como a entendemos aqui.

Nesse sentido, teóricos de diferentes países têm sugerido como abordar esse tema em sala de aula de língua estrangeira. No caso específico de trabalhos que envolvam o ensino da língua italiana, há os artigos de Corbucci (2007), Manili (2007/2008), Sobrero e Miglietta (2011), Santipolo (2014), entre outros.

Na maioria deles, parte-se de uma apresentação geral da língua italiana contemporânea a partir da descrição de suas principais variedades, feita com base em bibliografia ligada à área da Sociolinguística, como as obras *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (BERRUTO, 1987), *Le varietà dell'italiano contemporaneo* (COVERI et al., 1998) e *Introduzione alla linguistica italiana* (SOBRERO; MIGLIETTA, 2007).

Do ponto de vista da seleção do *input* a ser levado à classe, a leitura desses artigos, sobretudo, os de Corbucci (2007) e Santipolo (2014), revela a relevância conferida por esses estudiosos a textos autênticos que circulem em diferentes esferas, como a literária, a jornalística e a cinematográfica, que são vistos como uma importante fonte para o trabalho docente, na medida em que constituem amostras atuais das variedades da língua italiana.

Segundo Santipolo (2014), as vantagens do trabalho com material autêntico são as seguintes:

- oferece uma imagem real e atualizada da estrutura do repertório linguístico (desde que o material escolhido seja realmente recente);
- como é real, é imediatamente "utilizável" para entender e interagir com o mundo cuja linguagem é estudada;
- graças à sua grande variabilidade, é um antídoto poderoso para o tédio (que pode surgir quando são empregados apenas o livro didático ou materiais pouco estimulantes porque são pouco autênticos ou verossímeis);
- promove uma compreensão profunda (também numa perspectiva diacrônica) da cultura italiana;
- permite ao professor construir caminhos sociolinguísticos *ad hoc* adequados às características e objetivos de seus alunos.

*[- offre un'immagine reale ed aggiornata della struttura del repertorio linguistico (a patto che il materiale scelto sia effettivamente recente);
- in quanto reale, è immediatamente "spendibile" per comprendere e interagire con il mondo di cui si studia la lingua;*

- grazie alla sua grande variabilità, è un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghino esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili);
- favorisce una comprensione profonda (anche in prospettiva diacronica) della cultura italiana;
- consente all'insegnante di costruire percorsi sociolinguistici ad hoc adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.] (2014, p. 16)

Assim como no último item da citação acima, no qual Santipolo manifesta sua preocupação em relação à análise das necessidades dos alunos, também Manili (2007/2008) e Sobrero e Miglietta (2011) falam da importância de o professor conhecer o grupo que tem diante de si para poder ajustar o tratamento da variação linguística aos objetivos da aprendizagem e assim propiciar o desenvolvimento da competência sociolinguística dos alunos.

Para isso, Sobrero e Miglietta sugerem que o professor estabeleça um perfil de seu grupo por meio da avaliação da situação de aprendizagem (se é em contexto de L2 ou LE); da compreensão da distância entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo; da identificação do grau de conhecimento que os alunos já possuem sobre a variação linguística em língua materna e, finalmente, da análise do conhecimento que os discentes já possuem sobre as estruturas da língua italiana.

Além dessas sugestões mais gerais, Santipolo (2014), apresenta seu modelo didático para o tratamento da variação a partir da abordagem denominada por ele *socio-glottodidattica* (sócio-didática das línguas), que divide em três etapas o desenvolvimento da competência sociolinguística: a *coscienza* (consciência), a *consapevolezza* (a ciência) e a competência sociolinguística.

Segundo este autor explica, a primeira etapa envolveria a reflexão por parte do aprendiz sobre a variação sociolinguística na própria língua materna, reconhecendo que também sua língua apresenta variantes cujo uso é condicionado por fatores sociais, situacionais, históricos, entre outros.

A segunda etapa compreenderia a *consapevolezza*, ou seja, a tomada de consciência pelo aprendiz dos significados sociais e da importância da estrutura sociolinguística da própria língua materna e a progressiva aproximação a estruturas equivalentes na língua estrangeira.

A terceira etapa seria a da competência sociolinguística, propriamente dita, com ela o aprendiz seria capaz de interpretar o valor social das escolhas linguísticas feitas por outros

falantes e de realizar, ele próprio, escolhas adequadas às interações das quais venha a participar.

Evidentemente não é fácil estabelecer com precisão se essas seriam, de fato, as etapas obrigatórias em direção à competência sociolinguística, porém concordamos com esse pesquisador quando diz que o primeiro passo para o desenvolvimento dessa competência envolve a percepção dos aprendizes quanto à variação presente na própria língua materna, uma vez que, para nós, antes que eles pensem na variação da língua-alvo, faz-se necessário que eles compreendam que esse é um processo natural e inerente a todas as línguas.

Diferentemente desse estudioso, no entanto, consideramos essa capacidade de perceber a variação na própria língua materna como parte da competência sociolinguística, ou seja, do nosso ponto de vista, não é necessário que o aprendiz chegue ao terceiro nível para ser considerado competente sociolinguisticamente, pois o fato de ele ter consciência da variação na própria língua e de começar a refletir sobre isso na língua-alvo já é demonstração do desenvolvimento dessa competência.

Em nossa pesquisa, portanto, com base nas sugestões fornecidas por esses diferentes teóricos italianos, no momento da formulação dos cursos experimentais, procuramos valer-nos de textos autênticos nas aulas propostas aos aprendizes brasileiros.

Além disso, fizemos o levantamento do perfil dos alunos, como sugerem Sobrero e Miglietta (2011), para estabelecermos o gênero textual que levaríamos à sala de aula, tendo em mente a sua relevância e a motivação que poderiam despertar nos aprendizes.

Procuramos também operacionalizar a proposta de Santipolo (2014), formulando uma aula introdutória na qual os aprendizes tivessem a possibilidade de refletir sobre a variação linguística na língua portuguesa.

Passando nesse momento ao tratamento da variação linguística no Brasil, é importante salientar que o foco dos estudos desenvolvidos nessa área tem sido dirigido principalmente ao contexto de língua materna, em grande parte devido ao insucesso do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio no país.

Para os pesquisadores interessados nesse campo, os problemas do ensino de língua portuguesa se originam do equívoco em se reduzir o ensino à prescrição normativa e à memorização de nomenclatura gramatical, sem uma reflexão mais profunda sobre o que é de fato uma língua e sobre a sua importância na vida social.

Nessa perspectiva, a escola brasileira, que teria o papel de reconhecer a legitimidade da variedade trazida pelos alunos e de promover progressivamente a ampliação de seu repertório linguístico, é vista, na realidade, como uma das principais agências promotoras de preconceito

linguístico ao ratificar o discurso de que a língua falada pelos estudantes constituiria uma deturpação da variedade padrão.

Segundo esclarece Faraco (2008), esse discurso padronizador do português brasileiro nasce em meados da segunda metade do século XIX e toma como modelo de referência os textos literários produzidos durante o romantismo português. De modo geral, ele tem como objetivo combater as variedades do português brasileiro popular, em especial, as variedades rurais e, progressivamente, as rurbanas²¹, e parte da ideia de que a variação é algo intolerável e que, portanto, precisa ser banida.

É como resultado desse esforço homogeneizador que muitas escolas, ainda hoje, adotam como objeto de ensino a norma padrão ou, como denominada por Faraco, a *norma curta*, ou seja,

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da norma culta/comum/standard. (2008, p.92)

Na tentativa de alterar essa visão de língua monolítica que despreza o conhecimento prévio dos aprendizes, muitos linguistas têm defendido que o ensino de língua deva se constituir a partir da união entre pedagogia e sociolinguística. É exatamente essa a tese de estudiosos como Bagno, Bortoni Ricardo, Faraco, Antunes e tantos outros, os quais defendem uma *Pedagogia da variação*, ou, como denominada por Bortoni-Ricardo, uma *Sociolinguística educacional*, entendida como:

o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso. (2014, p. 158)

Diante desse novo objetivo, a escola brasileira passa a desempenhar uma função importante no sentido de privilegiar uma visão de língua que rechace por completo qualquer

²¹ De acordo com a definição de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52), as variedades “rurbanas” são faladas por grupos “rurbanos”, isto é, grupos “formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária”

tipo de preconceito linguístico, instituindo a aula de língua como momento de reflexão, no qual se visa ao tratamento da variedade culta, sem, contudo, esquecer-se das variedades já disponíveis no repertório do aprendiz, inclusive, aquelas estigmatizadas, cujas conotações sociais devem ser apropriadamente discutidas em sala de aula.

Nessa direção, o desafio principal do ensino de português é levar o aprendiz a ir além, isto é, a ampliar sua competência comunicativa por meio do estudo das variedades utilizadas pelos falantes pertencentes aos segmentos sociais mais privilegiados da sociedade e que têm amplo acesso à cultura letrada, fazendo com que os estudantes compreendam que esse conhecimento será fundamental na medida em que lhes propiciará maior mobilidade e autonomia nos contextos comunicativos em que deverão atuar.

Nas palavras de Bagno, o objetivo da escola então é:

formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir no pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade - é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (2002, p. 80, grifos do autor)

Embora saibamos que a Sociolinguística educacional se volta prioritariamente para o ensino de língua materna, acreditamos que os preceitos gerais defendidos pela disciplina possam ser aplicados ao ensino de língua estrangeira, uma vez que a preocupação aqui está em fornecer bases para que os alunos tenham instrumentos linguísticos suficientes para compreender e operar escolhas adequadas aos contextos comunicativos, reconhecendo o significado social das opções que fazem e sendo capazes de se inserir na sociedade da língua-alvo.

Do ponto de vista prático, para atingir essa meta, os pesquisadores brasileiros têm insistido na importância da apresentação de uma vasta gama de variedades linguísticas para que o aprendiz entre em contato com os diferentes recursos disponíveis na língua para a construção de significados. Insistem, assim, em um ensino baseado na análise e na produção de textos falados e escritos.

É nesse sentido que Marcuschi (2008), ao defender o ensino a partir do texto, detém-se na definição das concepções de discurso, texto e gênero. Segundo afirma, o discurso é tido como "prática linguística codificada, associada a uma prática social historicamente situada", constituindo

uma enunciação em que entram os participantes e a situação sócio-histórica da enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero. (p. 84)

Já o texto, na visão desse estudioso, constitui o fenômeno linguístico empírico, ou seja, o objeto ao qual temos acesso direto e que podemos observar e analisar. Os gêneros, nessa ótica, são vistos como a ponte que conecta o discurso ao texto, sendo definidos como os "modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem" (p. 84). Em outras palavras, os gêneros textuais são:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Se cada gênero constitui uma resposta prática a situações comunicativas concretas, pode-se presumir, como já tratado anteriormente, que um trabalho que focalize a variação linguística deva necessariamente se valer de diferentes gêneros textuais. Assim, levando à sala de aula, por exemplo, amostras de diferentes gêneros, como bilhetes casuais, cartas a amigos e telefonema pessoal, será possível observar tanto os fatores comuns aos três gêneros, como o grau de informalidade, quanto as características que os distinguem, como as diferenças relacionadas à oralidade e à escrita.

Como sugestão para a prática docente a partir dos gêneros textuais, os estudiosos suíços Schneuwly e Dolz (2010), que são amplamente mencionados em pesquisas brasileiras, partem da consideração dos gêneros como macroinstrumentos comunicativos, dizendo que eles funcionam como um modelo comum, como uma representação que determina um leque de expectativas nos membros da comunidade e que, de certa forma, os prepara para receber o texto.

Segundo eles, três dimensões são essenciais para a definição de um gênero como base de uma atividade de linguagem, a saber:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;

- 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (2010, p. 64)

Sendo assim, os gêneros são marcados por uma série de regularidades quanto aos conteúdos, às estruturas e às unidades de linguagem, as quais são responsáveis por lhes conferir relativa estabilidade e, por conseguinte, por operar prospectivamente, criando expectativas nos falantes, o que, todavia, não exclui a possibilidade de haver evoluções e modificações nos gêneros ou mesmo transgressões propositais por parte dos falantes.

Como dissemos, o modelo acima, proposto por Schneuwly e Dolz, teve grande repercussão nas pesquisas brasileiras. De fato, artigos como *Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa* de Pinto (2010), que trata o desempenho de alunos na produção de gêneros como carta, cartão-postal e *slogan*, e *Elaboração de material didático para o ensino de francês* de Lousada (2010), que apresenta a formulação de material didático com foco no gênero folheto, são apenas dois exemplos entre muitos de como os gêneros podem ser tomados como base para diversas atividades no âmbito do ensino de línguas estrangeiras a partir da tríade proposta por Schneuwly e Dolz.

Deixando ainda mais clara essa relação entre ensino de variação e gêneros textuais, Bagno, na obra *Dramática da língua portuguesa* (2000), e Castilho, em *Língua falada e ensino de português* (1998), defendem o ensino de uma pluralidade de variedades linguísticas, tanto na modalidade oral como na escrita, por meio de uma diversificação de gêneros textuais que possibilite ao estudante produzir seu próprio conhecimento linguístico.

Também nas obras *Por que a escola não ensina gramática assim?* (2014), organizada por Bortoni-Ricardo et al., e *Ensino de português e sociolinguística* (2014), organizada por Martins, há grande insistência no ensino de língua materna através de gêneros diversificados para a promoção da sensibilização dos alunos quanto à variação linguística.

Apesar de todos esses títulos se voltarem para o tratamento do gênero textual com algum grau de foco na variação linguística, percebemos diferenças importantes entre eles. De maneira geral, os trabalhos mais diretamente ligados às teorias do gênero textual tendem a privilegiar nas aulas a análise do conteúdo, das estruturas e das sequências discursivas sobre os quais os gêneros se organizam, colocando a questão da variação em um plano mais secundário. Por outro lado, as pesquisas mais diretamente relacionadas à Sociolinguística da educação tendem a privilegiar os fenômenos variáveis, não tratando com a mesma profundidade a composição do gênero textual. Com isso, a filiação do trabalho acaba

influenciando o desenho dos estudos, impedindo uma experiência mais harmônica, que abranja proporcionalmente tanto aspectos relativos ao gênero quanto à variação linguística.

Além disso, as pesquisas são majoritariamente teóricas. De fato, dos textos com os quais entramos em contato (citados neste capítulo e na introdução à tese) grande parte se dedica à descrição dos gêneros ou dos fenômenos variáveis, e um número menor de pesquisas se dedica à implementação das propostas. Sendo assim, embora muitos avanços tenham ocorrido, temos ainda grande desafio no sentido de demonstrar os efeitos reais desse tratamento didático no desenvolvimento da competência sociolinguística dos aprendizes.

Partindo, portanto, desse conjunto de constatações, nesta pesquisa, procuramos conciliar de modo equilibrado o trabalho com os gêneros textuais e a questão da variação linguística em uma experiência prática em sala de aula.

Dado que esta pesquisa tem como objeto de ensino a língua italiana, na próxima seção nos dedicaremos ao detalhamento de sua arquitetura, apresentando o ponto de vista de obras ligadas à Sociolinguística italiana sobre as variedades e os fenômenos linguísticos que a compõem.

3.2 A arquitetura do italiano contemporâneo

O estudo das variedades linguísticas encontra terreno fértil na Itália, onde a fragmentação política, social e econômica que caracterizou a península ao longo de sua história parece ter se refletido no plano linguístico, gerando uma arquitetura bastante complexa e heterogênea.

Diante desse cenário, muitos foram os teóricos que procuraram descrever essa realidade multifacetada, como Berruto (1987), Sabatini (1984, 1985), Cortelazzo (2000), D'Achille (2006), Santipolo (2006), entre tantos outros. Para nos auxiliar na composição deste capítulo, no entanto, compararemos duas obras fundamentais, que foram selecionadas entre as demais por abarcarem um conjunto maior de variedades e fenômenos linguísticos, favorecendo assim a compreensão do modo como a língua italiana tem sido descrita: *Le varietà dell'italiano*,

escrita por Coveri, Benucci e Diadori, publicada em 1998; e *Introduzione alla linguistica italiana* de Sobrero e Miglietta, publicada em 2007²².

Embora reconheçamos que essas duas obras podem eventualmente não representar fielmente a arquitetura do italiano atual por terem suas publicações já distantes no tempo, optamos por tomá-las como referência por enxergarmos nelas um importante ponto de partida para nossas discussões.

Antes de iniciarmos a tratá-las de maneira mais específica, cabe oferecer uma ideia geral das variedades que alicerçam a língua italiana. Para isso, apresentamos logo abaixo o modelo de Berruto (1987), que, além de ser um dos mais empregados em território italiano, constitui a base de referência para as descrições fornecidas por Coveri et al. e Sobrero e Miglietta.

Figura 10: A arquitetura do italiano

Fonte: Berruto (1987, p. 21)

²² Nas próximas seções serão comparados os posicionamentos de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) sobre os fenômenos que caracterizam as diferentes variedades italianas, para facilitar a leitura, nos limitaremos a indicar o nome dos autores dessas duas obras, não fazendo referência à data de publicação.

Nele, o linguista contempla as diferentes dimensões da língua italiana, separando-as em três eixos contínuos: a diamesia (linha horizontal), que inicia no polo escrito e termina no polo oral; a diastratia (linha vertical), que começa no polo denominado por Berruto “alto” (variedade de italiano culto), e que termina no polo “baixo” (variedade de italiano popular); e, finalmente, a diafasia (linha transversal), que se inicia no polo da formalidade, estendendo-se até o polo da informalidade.

Além desses eixos, o italiano contaria ainda com uma variedade *standard*, ou seja, uma variedade padrão tomada como modelo de referência, e uma *neostandard*, definida como “a união, por um lado, com o *standard*, e, por outro, sensível à diferenciação diatópica, e correspondente, nos usos concretos dos falantes, a um italiano regional culto médio” [*“conglobato con lo standard da un lato, ma dall’altro sensibile a differenziazione diatopica, e corrispondente quindi fundamentalmente nei concreti usi dei parlanti a un italiano regionale colto medio.”*] (BERRUTO, 1987, p. 23).

Berruto diz ainda que, na arquitetura do italiano, “se pode afirmar que a variação diatópica, mesmo de modo leve, tende a estar presente sempre” [*“si può affermare che la variazione diatopica, che sia pure in misura lieve tende ad esserci sempre”*], portanto, ainda que no esquema não seja possível visualizar essa dimensão, Berruto parte do pressuposto de que ela perpassa todo o modelo.

Com base nessas dimensões nas próximas seções nos deteremos em como Coveri et al. e Sobrero e Miglietta descrevem essas dimensões a partir de diferentes fenômenos linguísticos. Começaremos pela dimensão diatópica e diastrática, para, então, tratarmos as dimensões de maior interesse nesta pesquisa: a diamésica e a diafásica.

3.2.1 As variedades diatópicas

Assim como vimos em Berruto (1987), também Coveri et al. colocam o fator espacial como aquele de maior importância para a variação da língua italiana, já que, à medida que a Itália foi consolidando sua unificação política, foi-se assistindo a uma progressiva confluência entre dialetos locais e língua nacional, o que resultou nas inúmeras variedades regionais encontradas hoje na península.

No momento da unificação, o italiano e os dialetos eram entendidos como códigos linguísticos autônomos e contrapostos. Dessa maneira, quem falava dialeto, normalmente, não conhecia o italiano. Em um segundo momento, essa situação se altera, dando origem a uma

fase de diglossia, na qual uma mesma pessoa dominava ambos os códigos, mas os utilizava em âmbitos comunicativos específicos. Posteriormente, passa-se a uma situação de bilinguismo, com o italiano e o dialeto como códigos alternativos, sendo usados em diferentes contextos comunicativos e para cumprir finalidades comunicativas distintas.

Assim, no território italiano coexistem tanto variedades regionais quanto dialetos²³. Enquanto as variedades regionais são vistas como o resultado da influência de fatores geográficos sobre o sistema linguístico italiano, os dialetos são definidos por Coveri et al. como “códigos distintos da língua nacional, que, mesmo historicamente amparado nela, não se afilia a ela, mas também não é sua versão degenerada” [*“codice distinto dalla lingua nazionale, che, anche se è storicamente imparentato con questa, non è una sua filiazione o degenerazione”*], constituindo um “instrumento de comunicação cujo âmbito e emprego são demograficamente mais restritos que a língua nacional” [*“strumento di comunicazione linguistica di ambito e impiego demograficamente più ristretto rispetto alla ‘lingua’”*] (p. 34).

Esses autores separam as variedades regionais em três grandes grupos: setentrionais, toscanas e centro-meridionais, e consideram o friulano e o sardo separadamente, inserindo-os entre as línguas minoritárias.

Entre as variedades setentrionais estão aquelas faladas no norte da Itália, nas regiões de Piemonte, Lombardia, Liguria, Emilia-Romagna e Veneto. Entre as toscanas, as variedades faladas em diferentes cidades dessa região. E entre as centro-meridionais, as variedades faladas em Marche, Umbria, Lazio, Abruzzo, Puglia, Molise, Campania, Calabria e Sicilia.

Sobrero e Miglietta, por outro lado, afirmam que é muito difícil dizer com precisão o número de variedades regionais presentes no território italiano, por isso sugerem que as classificações não sejam exageradamente detalhadas. A partir disso, realizam uma divisão que também abarca três grandes grupos: as variedades setentrionais, as variedades centrais e as variedades meridionais. Os autores consideram ainda a variedade sarda, porém a separam das variedades maiores, pois dizem que ela apresenta características peculiares não reconduzíveis a nenhum dos outros três grupos.

Cada um desses grupos de variedades é composto por variedades menores, como mostrado no esquema abaixo:

²³ Apesar de reconhecermos a importância dos dialetos para a compreensão da realidade linguística italiana, eles não serão detalhados em nosso trabalho por não serem focos da pesquisa.

Quadro 15: As variedades regionais italianas

Fonte: Sobrero e Miglietta (2007, p. 84)

Com relação às variedades setentrionais, o esquema proposto por Sobrero e Miglietta difere do de Coveri et al. pelo fato de englobar a variedade friulana. Além disso, vê-se que aqueles autores enxergam as variedades medianas, que dizem respeito às variedades das regiões do Lazio, Umbria e Marche, como mais próximas às variedades toscanas (variedade central), enquanto para Coveri et al. a variedade falada no Lazio é arrolada entre as variedades centro-meridionais.

Sobre os fenômenos que marcam as variedades, ambas as obras optam pela seguinte ordem de apresentação: em primeiro lugar, tratam os traços fonológicos, depois, os morfossintáticos e, só então, os lexicais. Segundo afirmam Sobrero e Miglietta, essa ordem procura refletir os níveis linguísticos mais afetados por questões geográficas.

Embora reconheçamos que, para se ter uma visão mais completa da realidade italiana, seria necessário descrever todas as variedades em cada um desses planos, devido ao espaço que essa análise demandaria, decidimos limitar a nossa caracterização à esfera linguística que mais se vincula ao escopo de nossa pesquisa, qual seja, o plano morfossintático. Além disso, como critério de organização para as próximas seções, optamos por nos basear na divisão das variedades a partir do modelo proposto por Sobrero e Miglietta, no entanto, para a caracterização das variedades, levamos em consideração tanto os fenômenos apresentados por esses autores quanto por Coveri et al.

3.2.1.1 As variedades setentrionais

Segundo Sobrero e Miglietta, as variedades setentrionais são aquelas que gozam de maior prestígio por parte da comunidade linguística italiana. De modo geral, os falantes tendem a avaliá-las como aquelas que mais se aproximam do italiano *standard*.

A amplitude geográfica dessas variedades do norte da Itália vai de leste a oeste, incluindo as regiões de Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Lombardia, Piemonte e Liguria..

Como ocorre frequentemente nos estudos de Sociolinguística, é difícil definir exatamente onde um traço começa a ser usado e onde deixa de sê-lo, contudo, de maneira geral, do ponto de vista morfossintático, as regiões do norte da Itália compartilham os traços evidenciados no quadro abaixo. Para melhor visualização da diferença entre as perspectivas das duas obras de referência, em uma coluna, colocaremos os traços que constam em Coveri et al. e na outra os traços presentes em Sobrero e Miglietta.

Quadro 16: Traços morfossintáticos das variedades setentrionais

Fenômenos morfossintáticos das variedades setentrionais exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
conjunções temporais e modais reforçadas com o <i>che</i> <i>quando che piove si allaga tutto</i>	X	X
aspectos verbais com realizações diferentes da norma <i>sono dietro a fare</i> no lugar de <i>sto facendo</i>	X	X
ausência de artigo definido diante de pronomes possessivos, quando o pronome se refere a parentes <i>mia mamma, mio papà</i>	X	X
nomes próprios de pessoas - no feminino, mas também com frequência no masculino - são precedidos de artigo definido <i>la Giovanna, la Maria, il Gianni</i>	X	X
pronome oblíquo <i>me</i> usado como pronome reto <i>ci penso me/ chi comanda qui sono me</i>	X	X
uso de construtos como <i>mica</i> na formulação de negações <i>so mica, si può no</i> , no lugar de <i>non so</i> e <i>non si può</i>	X	X
uso do <i>passato prossimo</i> no lugar do <i>passato remoto</i> <i>quel giorno mi sono svegliato presto</i>	X	X
advérbios <i>solo</i> e <i>soltanto</i> reforçados por <i>più</i> <i>ho solo più dieci euro</i>	-	X
adição de <i>su</i> e <i>giù</i> a certas formas verbais <i>togliere giù, prendere su, stare a contarla su</i>	X	-
reforço de pronomes e adjetivos demonstrativos com partículas adverbiais locativas às vezes incongruentes <i>quella ragazza qui</i>	X	-
sistema demonstrativo com duas formas: <i>questo</i> e <i>quello</i>	X	-
tendência a usar pronomes em posição enclítica <i>devi telefonarmi</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 49) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 87)

3.2.1.2 As variedades centrais: a variedade toscana e mediana

A variedade toscana, como vimos, é colocada como por Coveri et al. em um grupo separado; já em Sobrero e Miglietta ela é considerada uma das variedades centrais.

Sobre essa variedade, Sobrero e Miglietta dizem que, embora seus falantes a avaliem de maneira positiva, ela tem perdido progressivamente o seu prestígio no território italiano. De fato, segundo sustentam esses autores, ainda que tenha gozado de conotação social muito positiva em decorrência da tradição literária que a alçou à categoria de língua oficial, com o passar dos anos, a variedade toscana não conseguiu se manter como polo irradiador de tendências linguísticas. Desse modo, hoje, seus fenômenos fonéticos mais peculiares são avaliados por falantes de outras variedades como formas dialetais ou até mesmo como errados.

Do ponto de vista morfossintático, as características mais relevantes dessa variedade são:

Quadro 17: Fenômenos morfossintáticos da variedade toscana

Fenômenos morfossintáticos da variedade toscana / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
sistema demonstrativo com três termos: <i>questo, codesto, quello</i>	X	X
uso da construção <i>noi si</i> + verbo na terceira pessoa singular no lugar da 1ª. pessoa plural <i>noi si esce, noi si va</i>	X	X
uso na conjugação de formas não contempladas pelo italiano normativo <i>dasti, stassi, dichino</i>	X	X
uso das formas <i>me</i> e <i>te</i> em função de sujeito <i>te sei bravo, lo dici te</i>	X	X
truncamento nas formas infinitivas <i>anda', vede'</i>	X	-
uso do <i>passato remoto</i> e do <i>passato prossimo</i> também no falado mais informal	X	-
uso do verbo no singular ao invés do plural <i>si vede parecchie case, c'è diverse persone</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 49-50) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 89)

A variedade mediana, representada principalmente pela variedade romana, viveu um período de grande prestígio, sobretudo, sob o domínio fascista, quando Roma se consolidou como o principal centro político e cultural da vida italiana. Com o passar do tempo, analogamente ao ocorrido com a variedade toscana, essa variedade começou a perder força, cedendo espaço às variedades setentrionais. À época da publicação da obra, segundo afirmam Sobrero e Miglietta (2007, p. 85), embora Roma ainda fosse um importante polo de irradiação

linguística, as características fonéticas dessa variedade eram fortemente associadas a efeitos cômicos, sendo amplamente exploradas em filmes e programas televisivos.

Os traços morfossintáticos que distinguem essa variedade são apresentados a seguir:

Quadro 18: Traços morfossintáticos da variedade mediana

Fenômenos morfossintáticos da variedade mediana / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
uso do chamado “objeto preposicionado” <i>ho chiamato a te</i>	X	X
colocação do adjetivo possessivo depois do nome ao qual se refere <i>la paura mia, il quaderno tuo</i>	-	X
expressão do aspecto durativo dos verbos através de construtos particulares <i>stai ancora a scrivere, stava a dire</i>	-	X
uso da construção <i>che</i> + verbo + <i>a fare</i> nas frases interrogativas no lugar do <i>perché</i> <i>che ridi a fare?</i>	-	X
uso da preposição <i>a</i> no lugar de <i>in</i> em complementos de permanência em lugar <i>abita a via Arenula</i>	-	X
uso da preposição <i>da</i> depois do verbo <i>dovere</i> <i>mi deve da dare un sacco di soldi</i>	-	X
uso de <i>mia, tua, sua</i> concordando com substantivos masculinos plurais <i>sono fatti tua</i>	-	X
uso do <i>che</i> enfático nas frases interrogativas <i>che mi presti cento euro?</i>	-	X
<i>ci</i> no lugar de <i>gli</i> (a lui) e <i>le</i> (a lei) <i>io ci dissi di stare attento</i> no lugar de <i>io gli/le dissi di stare attento</i>	X	-
<i>congiuntivo imperfetto</i> no lugar do <i>congiuntivo presente</i> <i>che la smettesse</i>	X	-
inversão entre <i>congiuntivo</i> e <i>condizionale</i> nos períodos hipotéticos <i>se diresti la verità, mi facessi contento</i>	X	-
preferência pelo indicativo no lugar do subjuntivo <i>spero che viene</i>	X	-
preferência por pronomes proclíticos <i>mi devi telefonare</i>	X	-
sistema de demonstrativo com dois termos: <i>questo</i> e <i>quello</i>	X	-
<i>stare</i> no lugar de <i>essere</i> <i>qui non ci sta niente da fare</i>	X	-
<i>tenere</i> no lugar de <i>avere</i> <i>tengo fame</i>	X	-
truncamento nas formas infinitivas, nos nomes próprios, nos apelativos <i>anda', vede', Giova', professo'</i>	X	-
uso transitivo de verbos intransitivos <i>ti imparo l'inglese</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 50) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 92)

Observando o quadro, nota-se que apenas um dos fenômenos da variedade mediana é mencionado nas duas obras enquanto os outros dezessete traços constam em apenas um dos textos, o que reitera a necessidade de mais pesquisas que confirmem a efetividade dessas afirmações.

3.2.1.3 As variedades meridionais

As variedades meridionais, que têm como principais centros as cidades de Nápoles e Bari, são colocadas por Sobrero e Miglietta (2007, p. 85) como aquelas às quais os falantes italianos conferem menor prestígio social. Segundo afirmam, isso ocorre por conta da existência de certo preconceito “antimeridional”, que leva falantes do centro e do norte da Itália a avaliar negativamente o sotaque do sul, associando-o ao falar típico de pessoas pouco cultas, de profissionais menos qualificados e, até mesmo, a um falar vulgar, inferior.

A seguir, apresentamos um quadro com os principais traços morfossintáticos dessas variedades:

Quadro 19: Fenômenos morfossintáticos das variedades meridionais

Fenômenos morfossintáticos das variedades meridionais / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
inversão entre <i>congiuntivo</i> e <i>condizionale</i> nos períodos hipotéticos <i>se diresti la verità, mi facessi contento</i>	X	X
uso do chamado “objeto preposicionado” <i>ho chiamato a te</i>	X	X
uso do <i>congiuntivo imperfetto</i> no lugar do <i>congiuntivo presente</i> <i>che la smettesse</i>	X	X
uso do <i>voi</i> como pronome de cortesia <i>dottore, voi cosa ne pensate?</i>	X	X
uso transitivo de verbos intransitivos <i>devo ancora salire la spesa</i>	X	X
uso do <i>participio passato</i> em dependência de <i>verba voluntatis</i> <i>vorrei spiegata meglio la lezione</i>	-	X
uso da preposição <i>senza</i> como advérbio de negação antes de <i>participio passato</i> <i>ho lasciato il letto senza fatto, mi piace l'insalata senza condita</i>	-	X
<i>ci</i> no lugar de <i>gli</i> (a lui) e <i>le</i> (a lei) <i>io ci dissi di stare attento</i> no lugar de <i>io gli/le dissi di stare attento</i>	X	-
posposição do verbo no siciliano <i>Mario per Roma partì</i>	X	-

preferência pelo indicativo no lugar do subjuntivo <i>spero che viene</i>	X	-
preferência por pronomes proclíticos <i>mi devi telefonare</i>	X	-
prevalência do <i>passato remoto</i> sobre o <i>passato prossimo</i> (siciliano)	X	-
sistema de demonstrativo com dois termos: <i>questo</i> e <i>quello</i>	X	-
<i>stare</i> no lugar de <i>essere</i> <i>qui non ci sta niente da fare</i> no lugar de <i>qui non c'è niente da fare</i>	X	-
<i>tenere</i> no lugar de <i>avere</i> <i>tengo fame</i>	X	-
truncamento nas formas infinitivas, nos nomes próprios, nos apelativos <i>anda', vede', Giova', professo'</i>	X	-
uso do chamado 'objeto preposicionado' <i>ho chiamato a lui</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p.50) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 93-4)

Pela comparação das tabelas inseridas ao longo das seções sobre as variedades diatópicas fica evidente que há pontos sobre os quais os teóricos parecem concordar. Contudo, chama-nos a atenção o grande número de fenômenos presente apenas em uma das duas obras, o que aponta para a divergência entre as visões dos diferentes teóricos e para a necessidade de mais estudos científicos empíricos que possam confirmar se todas essas marcas estão, mesmo passados mais de dez anos da publicação do último livro, efetivamente presentes nos falares regionais.

3.2.2 As variedades diastráticas

As variedades diastráticas nascem como resultado de diferenciações no âmbito social, podendo estar relacionadas ao grau de escolaridade, à idade e ao gênero dos falantes.

Passando mais especificamente às variedades que nascem da variação do grau de instrução dos falantes, é possível estabelecer um *continuum* em cujos extremos estão situadas a variedade popular, de um lado, e a variedade culta, do outro.

Segundo Coveri et al (p. 96), o italiano popular é definido como "o modo de se exprimir de um inculto que, sob a pressão de se comunicar e sem treinamento, manipula a língua nacional" [*"L'italiano popolare può essere definito in maniera generale come il modo di esprimersi di un incolto che, sotto la spinta di comunicare e senza addestramento, maneggia la lingua nazionale"*].

Para Sobrero e Miglietta, que retomam por sua vez Berruto (1993, p. 58), é "aquele conjunto de usos frequentemente recorrentes na fala e (quando é o caso) na escrita de pessoas

não instruídas e que na maioria das vezes na vida cotidiana usam o dialeto" ["*quell'insieme di usi frequentemente ricorrenti nel parlare e (quando sia il caso) nello scrivere di persone non istruite e che per lo più nella vita quotidiana usano il dialetto*"].

Em ambas as definições, nota-se a influência do dialeto como língua que constituirá a base para o preenchimento das eventuais lacunas decorrentes da falta de domínio da língua italiana. Para esses autores, os aspectos morfofossintáticos que marcam essa variedade em oposição às demais são:

Quadro 20: Fenômenos morfofossintáticos da variedade popular

Fenômenos morfofossintáticos da variedade popular / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
concordância pelo significado <i>la gente dormivano, un sacco di persone parlavano</i>	X	X
redundância pronominal <i>è proprio suo di loro, a me mi piace, fagli gli auguri a papà</i>	X	X
substituição do pronome <i>ci</i> com <i>si</i> <i>noi si prepariamo e veniamo</i>	X	X
uso de adjetivos no lugar de advérbios <i>gli voglio bene uguale</i>	X	X
<i>che</i> redundante reforçativo de conjunções <i>siccome che, mentre che, quando che</i>	-	X
comparativos e superlativos de adjetivos e advérbios irregulares <i>è proprio il più migliore, sto più meglio in piedi</i>	-	X
extensão do artigo <i>un</i> no lugar de <i>uno</i> <i>ho comprato un zaino, vuoi il zucchero?</i>	-	X
metaplasmos de gênero <i>il febbro, le reume, la diabete</i>	-	X
pronome <i>ci</i> utilizado para o dativo feminino e masculino no lugar de <i>le</i> e <i>gli</i> <i>ci dico tutto, ieri ci ho fatto un favore</i>	-	X
simplificações nominais como regularização analógica <i>moglia, camione</i>	-	X
simplificações verbais, normalmente como regularização analógica <i>noi potiamo, parlevamo, dicete, facete, fecimo, vorrei che mi desse</i>	-	X
trocas de preposições <i>vengo a pomeriggio, è brava di scrivere, preferisco di rimanere a casa</i>	-	X
acúmulo de preposições <i>presso a delle famiglie, scrivo da sul campo</i>	X	-
acúmulo ou adição de morfemas <i>strafila</i> no lugar de <i>trafila</i>	X	-
acusativo preposicionado <i>a me non mi mandi lì</i>	X	-
cancelamento de morfemas <i>dichiara</i> no lugar de <i>dichiarazione</i>	X	-
simplificação do paradigma dos possessivos <i>suo</i> no lugar de <i>loro</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 97) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 100)

O quadro permite notar a profunda divergência entre as visões sobre os traços constituintes da variedade popular, uma vez que apenas quatro fenômenos constam nas duas obras. Visto que os autores não elucidam exatamente a origem desses dados, torna-se difícil estabelecer se tais diferenças se originam de resultados de pesquisas empíricas conduzidas por diferentes estudiosos ou se são decorrentes das impressões de diferentes autores.

Quanto ao italiano culto, utilizado por falantes com médio e alto grau de instrução, ambas as obras situam-no como uma variedade próxima ao italiano normativo e optam por não elencar suas características. Todavia, Coveri et al. chamam a atenção para a falta de trabalhos na área e informam que os estudiosos costumam estabelecer uma equivalência entre a variedade culta e o registro formal.

A partir dessa consideração, que sobrepõe italiano normativo, variedade culta e registro formal, acreditamos que seria importante que pesquisadores italianos se voltassem para a investigação dessa variedade por meio de análises da produção de falantes instruídos em situações com graus de formalidade distintos. Assim, seria possível identificar não apenas as diferenças presentes nos registros formal e informal desses falantes, mas também confirmar se essas variedades coincidem de fato com o italiano normativo.

Além do grau de escolaridade dos falantes, também o fator idade pode ocasionar a variação linguística. Nesse sentido, as obras consideram que o italiano falado por jovens tem, antes de qualquer outra coisa, uma função lúdica, sendo utilizado como um estratagema para o reforço da coesão do grupo e, ao mesmo tempo, um instrumento de contraposição a outros grupos.

Diferentemente das variedades faladas por grupos como os militares, os narcotraficantes ou os membros de organizações mafiosas, marcadas pelo desejo de não se fazerem entender por estranhos, as variedades faladas pelos jovens visariam à brincadeira. Sendo assim, os recursos utilizados teriam como finalidade principal atingir o efeito do riso.

É nesse sentido que Sobrero e Miglietta (p. 105) indicam que as variedades faladas por jovens são formadas por:

1. uma base de italiano coloquial informal;
2. uma camada dialetal;
3. uma camada de gírias tradicionais;
4. uma camada de gírias inovadoras;
5. uma camada da língua da publicidade e da mídia em geral;
6. uma camada das línguas estrangeiras.

Essas variedades são marcadas principalmente no plano lexical, sendo de difícil caracterização em virtude de sua grande dinamicidade. Por conta disso, Sobrero e Miglietta não trazem quadros com descrições de seus fenômenos. Coveri et al. o fazem, porém não dão exemplos de fenômenos específicos, mas sim de estratégias gerais que auxiliariam os jovens na formação de inovações no campo lexical, como o recurso a metáforas, o uso de abreviações, de estrangeirismos, de formas dialetais, entre outros. Não tratam, no entanto, os aspectos característicos dessas variedades no plano morfossintático.

Embora Sobrero e Miglietta não façam referências às novas tecnologias, pensamos que a linguagem utilizada por jovens seja profundamente influenciada atualmente pelas novas plataformas digitais de interação, como sites de compartilhamento de vídeos (Youtube), redes sociais (Facebook) e aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp), no entanto, são ainda necessárias investigações mais aprofundadas para que possamos compreender o real alcance e efeitos dessa influência.

Finalmente, quando considerados fatores ligados ao gênero dos falantes, ambas as obras tratam apenas as características do que chamam de “língua no feminino” (COVERI et al., 1998, p. 107) e “língua das mulheres” (SOBRERO; MIGLIETTA, 2007, p. 110).

Nessa direção, Sobrero e Miglietta abordam sinteticamente os resultados de pesquisas realizadas nos anos 1970 que identificam a mulher como mais conservadora do ponto de vista linguístico, relacionando esse conservadorismo ao seu papel na sociedade de então, como aquela que tinha menos ocasiões de convívio social e como quem era responsável, inclusive, pelos primeiros passos da educação linguística dos filhos.

Ambas as obras elencam alguns traços peculiares das produções linguísticas femininas, como: preferência pela sintaxe paratática; o uso frequente de diminutivos, de vocativos afetuosos e de eufemismos, bem como o emprego reduzido de palavras tabu e de termos técnicos. Sobrero e Miglietta esclarecem, porém, que esses traços se devem, mais que qualquer outra coisa, a estereótipos sobre a língua falada por mulheres, e não propriamente a resultados de pesquisas que tenham se debruçado sobre dados linguísticos concretos.

Apesar de Sobrero e Miglietta citarem resultados de pesquisas empíricas para fundamentar algumas de suas posições, cremos que seria desejável proceder a uma verdadeira atualização desses dados, visto que o papel da mulher tem se alterado consideravelmente nas últimas décadas e que, portanto, não é mais possível se basear em estudos conduzidos há mais de quarenta anos, já que provavelmente esses fenômenos linguísticos não correspondem mais à realidade da fala feminina na comunidade italiana.

Ainda sobre a dimensão diastrática, Coveri et al. tratam a questão das línguas setoriais, ou seja, as variedades utilizadas por profissionais ligados a certos setores, como a medicina, a informática, o direito, entre outros. Como em nosso trabalho não pretendemos descrever as variedades de maneira exaustiva, optamos por não considerá-las aqui.

3.2.3 As variedades diamésicas

A dimensão diamésica é aquela que contempla a variação linguística provocada pelo emprego de diferentes canais na comunicação. Associada, sobretudo, ao *continuum* fala/escrita, essa dimensão é composta também por variedades que dão origem a um terceiro sistema, sendo denominadas *variedades transmitidas*, cujo aparecimento se deve a Sabatini (1984):

Nem todos percebem o fato de que meios como o telefone, o rádio, a televisão, etc., têm criado na verdade um terceiro sistema de comunicação verbal, a ser colocado ao lado daqueles da língua falada e da língua escrita. Alguns pensam que esses meios nos permitiram simplesmente utilizar a voz também a longa distância e então nos fazem economizar o cansaço e o tempo que a escrita e a leitura comportam [...] E, ao contrário, as coisas não são assim, isto é, não são tão simples como poderia parecer. O assunto é muito complexo, extremamente importante e realmente imenso, dados os contínuos desenvolvimentos nesse campo.

[Non tutti forse si rendono conto del fatto che i mezzi come il telefono, la radio, la televisione, ecc., hanno creato davvero un terzo sistema di comunicazione verbale, da mettere accanto a quelli della lingua parlata e della lingua scritta. Alcuni pensano che questi mezzi ci hanno semplicemente permesso di utilizzare la voce anche a grandi distanze e quindi ci fanno risparmiare la fatica e il tempo che la scrittura e la lettura comportano [...]. E invece le cose non stanno così, cioè non sono così semplici come potrebbe sembrare. L'argomento è molto complesso estremamente importante e davvero immenso, dati i continui sviluppi in questo campo.] (p. 102)

No interior dessas variedades, é possível identificar traços típicos tanto da oralidade quanto da escrita. Como exemplo desse tipo de hibridização, tem-se, como mencionado pelo linguista italiano, a língua dos meios de comunicação, como a televisão e o rádio, que é pensada primeiramente como texto escrito para depois ser falado, mas também, especialmente em épocas mais recentes, a língua de e-mails informais ou de mensagens de texto via celular, que, apesar de serem escritos, muitas vezes são concebidos por seus autores como se fossem textos orais, o que se reflete no plano linguístico, sobretudo, na ausência de pontuação, na

fragmentação sintática, na tentativa de passar ao texto escrito elementos típicos da oralidade, entre outros.

No que se refere à variedade escrita, o fato de o emissor da mensagem não estar frente a frente com seu interlocutor faz com que o texto escrito não disponha dos mesmos recursos de ancoragem contextual. Assim, os dêiticos espaciais, por exemplo, são menos frequentes que na língua falada e há maior cuidado na explicitação das relações lógico-semânticas dos enunciados. Além disso, pelo fato de o emissor ter mais tempo para a formulação do texto, ele pode corrigir aquilo que lhe parece pouco claro e eliminar trechos que lhe pareçam desnecessários, o que não ocorre nas produções orais.

Em conformidade com o que afirmam os teóricos aqui considerados, as características morfossintáticas dos textos escritos são:

Quadro 21: Fenômenos morfossintáticos da variedade escrita

Fenômenos morfossintáticos da variedade escrita / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
amplo emprego de orações subordinadas	X	X
ausência de deslocamentos, ordem canônica das frases	X	X
escolha de conjunções mais ampla que na língua falada <i>le fecero la multa poiché non aveva rinnovato la patente</i>	X	X
formas verbais complexas, permanência do <i>passato remoto</i> , <i>condizionale</i> e <i>congiuntivo</i>	X	X
sujeitos verbais subentendidos	X	X
uso canônico dos pronomes	-	X
uso da voz passiva com explicitação do agente <i>il fuoco è stato appiccato da un piromane</i>	-	X
uso normativo de adjetivos e pronomes relativos <i>ho visto il ragazzo del quale ti ho parlato ieri</i>	-	X
artigos e preposições usados de acordo com as regras	X	-
emprego normativo de adjetivos e pronomes relativos	X	-
emprego pronominal mais limitado que na língua falada	X	-
escolha articulada de indicadores temporais e espaciais	X	-
formulação explícita dos conteúdos semânticos	X	-
maior emprego que na língua falada de sufixos alterados	X	-
marcadores morfossintáticos que indicam os acordos de gênero, número e pessoa e respeito dos acordos obrigatórios entre participio e pronomes	X	-
tendência à anteposição de adjetivos também no caso de cores, formas ou relativos a qualidades físicas	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 244) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 115-6)

Por outro lado, durante as interações orais, os falantes fazem uso não apenas de recursos fônicos e auditivos, mas também de estratégias cinésicas, proxêmicas e prosódicas, que os

ajudam na formulação e na compreensão dos enunciados. Dado que falante e interlocutor ocupam o mesmo lugar e compartilham conhecimentos e experiências (pelo menos aqueles relativos ao evento comunicativo), a comunicação oral é marcada por um grau menor de explicitação se comparada à escrita e por maior dinamicidade, visto que os papéis de falante e interlocutor podem rapidamente se inverter e que imprecisões e ambiguidades podem imediatamente ser resolvidas.

Além desses traços gerais, à variedade oral italiana são atribuídas as seguintes características:

Quadro 22: Fenômenos morfossintáticos da variedade falada

Fenômenos morfossintáticos da variedade falada / exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
che polivalente; <i>questa è la città che vengo sempre in vacanza</i>	X	X
concordâncias verbais pelo significado	X	X
escasso uso da voz passiva e, quando usada, não há a explicitação do agente	X	X
<i>indicativo presente</i> no lugar do <i>congiuntivo presente</i> ; <i>penso che lui è noioso</i>	X	X
interjeições como <i>bene, ah</i>	X	X
largo emprego do imperfeito de cortesia <i>volevo mezzo chilo di pane</i>	X	X
lista “empobrecida” de conjunções como <i>però, poi, ma, allora</i>	X	X
<i>me, te</i> como sujeitos <i>te che fai?</i>	X	X
pronomes átonos em posição proclítica com verbos modais <i>non te lo voglio dire</i>	X	X
simplificação do sistema verbal, uso frequente do <i>indicativo presente</i> , <i>passato prossimo</i> , <i>imperfetto</i> e futuro epistêmico, usado para a formulação de conjecturas	X	X
uso de sinais discursivos, como <i>dai, vero</i>	X	X
uso escasso de <i>vi</i> locativo, <i>di ciò</i> , e das formas mais longas dos pronomes relativos, como <i>il quale</i>	X	X
usos pronominais reduzidos em relação ao sistema, como o uso de <i>lui, lei, loro</i> no lugar de <i>egli, ella, essi</i> e de <i>gli</i> para <i>a loro</i> e <i>a lei</i>	X	X
deslocamentos à direita e à esquerda <i>lo voglio il caffè</i> <i>la pasta l'ha mangiata Eugenio</i>	-	X
frases clivadas <i>è Maria che ha chiesto di te</i>	-	X
uso frequente de diminutivos, como <i>pensierino, attimino, letterina, cosina</i>	-	X
uso frequente de superlativos enfáticos <i>sono offesa offesissima</i>	-	X
<i>c'è</i> “presentativo” <i>c'è una cosa di cui ti vorrei parlare</i>	X	-
<i>ci</i> atualizador com verbos <i>essere, avere</i> , entre outros <i>c'ha un mucchio di soldi</i>	X	-

partículas modais para enfatizar ou atenuar afirmações, como <i>un po', davvero</i>	X	-
recorrência de pronomes tônicos e átonos;	X	-
sistema de alterados mais simplificado que na língua escrita	X	-
uso "confuso" dos auxiliares, principalmente com os verbos modais <i>purtroppo non ho potuto venire da te, ero occupato</i>	X	-
uso de adjetivos no lugar de advérbios <i>vengo solo se torniamo presto</i>	X	-
uso de <i>si</i> pronome apassivador	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 252-3) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 119-20)

Como se vê, também no caso da dimensão diamésica, dos cerca de quarenta traços mencionados pelos linguistas menos da metade desses fenômenos consta nas duas obras de referência, o que, mais uma vez, reforça a ideia de que a falta de pesquisas empíricas sobre essas dimensões dificulta a caracterização da língua, comprometendo a utilização dos dados por pesquisadores que queiram se valer deles para desenvolver novos estudos.

3.2.4 As variedades diafásicas

As variedades diafásicas se relacionam às mudanças sofridas pela língua em virtude da necessidade que o falante tem de adequar sua produção linguística à situação na qual ocorre a interação comunicativa. Resultam da avaliação que o falante faz do contexto comunicativo, através da observação de seu interlocutor, do grau de intimidade que tem com ele, dos objetivos e dos assuntos tratados.

Nessa lógica, imaginando-se um *continuum* de situações com diferentes graus de formalidade, há o registro dito áulico e o registro informal situados em suas extremidades, tendo em seu interior uma série de outras variedades intermediárias, como o próprio registro formal.

De acordo com Coveri et al., os registros em italiano são menos marcados do que em outras línguas, sendo reconhecidos principalmente em nível lexical e morfossintático. No caso dos registros mais informais, os autores o colocam em intersecção com o eixo diatópico, na medida em que dizem que algumas variedades diatópicas servem como registros informais, na medida em que os falantes, em situações menos monitoradas, tenderiam a se valer daqueles fenômenos mais marcados como pertencentes à variedade regional.

Além disso, esses linguistas colocam a dimensão diafásica em correlação com o âmbito da diastratia, pois reconhecem que, provavelmente, indivíduos das camadas sociais mais altas

tendem a ter mais oportunidades de se expressar em situações formais que aqueles das camadas menos favorecidas economicamente.

Tendo em vista o nosso interesse pela utilização de diferentes registros linguísticos para a produção de gêneros textuais diversificados, inserimos, a seguir, um quadro com as características morfossintáticas do registro informal do italiano, em concordância com as propostas de Coveri et al., já que Sobrero e Miglietta não se dedicam ao detalhamento dos registros no plano morfossintático, limitando-se apenas a alguns fenômenos concernentes ao plano lexical, como o uso de palavras obscenas, onomatopeias e termos genéricos, como *cosa*, *tizio* [coisa, fulano].

Quadro 23: Fenômenos morfossintáticos do registro informal

Fenômenos morfossintáticos do registro informal
emprego de pronomes demonstrativos
emprego elevado de diminutivos
estrutura centralizada no “eu” falante
estrutura fragmentária, com frases breves
frequentes mudanças de projeto
frequentes pronomes tônicos e átonos
mínima explicitação sintática
prevalência de verbos e substantivos concretos

Fonte: Coveri et al. (1998, p. 152)

Quanto ao registro formal, também não são muitas as indicações fornecidas pelos autores. No campo lexical, Sobrero e Miglietta lembram o uso de termos áulicos, arcaizantes e a maior riqueza lexical em relação a textos menos formais. Já no plano morfossintático, Coveri et al. elencam os seguintes fenômenos:

Quadro 24: Fenômenos morfossintáticos do registro formal

Fenômenos morfossintáticos do registro formal
conectivos explicitando a relação sintática entre as orações
escassas referências ao “eu” falante
períodos longos
recurso a orações subordinadas implícitas
sintaxe elaborada, com encaixes
tendência ao desenvolvimento argumentativo

Fonte: Coveri et al. (1998, p. 153)

Os quadros reproduzidos acima evidenciam a necessidade de maior detalhamento do registro formal e informal. Como visto em outros momentos, a dimensão diafásica é

frequentemente associada àquela diamésica pela aproximação entre oralidade-informalidade e escrita-formalidade, porém, para nós, essa proximidade não pode ser estabelecida de modo tão automático.

São necessárias pesquisas que problematizem a questão e identifiquem peculiaridades, para mostrar, por exemplo, que textos formais orais, como seminários, podem possuir semelhanças e diferenças em relação a textos formais escritos, como artigos científicos; do mesmo modo como produções orais informais, como conversas entre amigos, podem apresentar analogias e divergências com relação a textos escritos informais, como mensagens trocadas em aplicativos de celular.

Ainda no interior da dimensão diafásica, Coveri et al. situam o italiano do uso médio²⁴, (considerado equivalente ao conceito de *neostandard*, descrito por Berruto [1997]). Definindo-o como uma variedade,

sobretudo, falada, mas também escrita, que se caracteriza com relação ao italiano normativo exatamente pela sua natureza situacional ligada ao registro. Trata-se, de fato, de uma variedade nacional que confirma o alcance de uma oficialidade de uma uniformização nacional relativa ao uso não formal da língua

[varietà soprattutto parlata ma anche scritta, che si caratterizza rispetto allo standard proprio per la sua natura situazionale legata al registro. Si tratta infatti di una varietà nazionale che attesta la raggiunta ufficialità di una uniformazione nazionale nei confronti dell'uso non formale della lingua.] (p. 153)

Em Sobrero e Miglietta, esse italiano menos marcado é denominado italiano comum, sendo colocado pelos autores em uma posição paralela às demais variedades, não estando nem entre as variedades diafásicas, nem entre aquelas diamésicas, diastráticas ou diatópicas.

Com relação a essa variedade de italiano, as características morfossintáticas, segundo os autores, são:

²⁴ A expressão "italiano dell'uso medio", traduzida aqui como italiano do uso médio, foi proposta originalmente por Sabatini (1985) em um artigo no qual o estudioso se concentra na análise de 35 traços dessa nova variedade, definida por ele como: "o uso - prevalentemente falado, mas também escrito - da nossa língua em situações de média formalidade, bem como naquelas de informalidade" ["l'uso - prevalentemente parlato, ma anche scritto – della nostra lingua in situazione di media formalità, oltre che di informalità"] (p. 156)

Quadro 25: Fenômenos do italiano do uso médio ou italiano comum

Fenômenos do italiano do uso médio ou italiano comum exemplos	Coveri et al.	Sobrero e Miglietta
aumento do gerúndio precedido do verbo <i>stare</i> <i>sta dormendo</i>	X	X
desaparecimento dos pronomes demonstrativos <i>codesto</i> , <i>costì</i> , <i>costà</i> , substituídos progressivamente por <i>questo</i> , <i>questa</i> , <i>queste</i> , <i>questi</i> , ou ainda, na língua falada, por <i>'sto/'sta</i>	X	X
emprego do <i>che</i> polivalente <i>vai avanti tu che sai la strada</i>	X	X
<i>imperfetto indicativo</i> usado para as formas de cortesia, para os jogos, para contar os sonhos, em substituição ao período hipotético da impossibilidade ou ao condicional para expressar o futuro no passado <i>volevo chiederti un favore</i>	X	X
<i>passato prossimo</i> no lugar do <i>passato remoto</i> ou do <i>futuro anteriore</i> <i>quando l'avrò finito te lo porterò</i> , substituído por <i>quando l'ho finito te lo porto</i>	X	X
<i>presente congiuntivo</i> em regresso com os verbos <i>putandi</i> e supressão do <i>che</i> na língua falada <i>devo prendere un treno che parta nel pomeriggio</i> , substituído por <i>devo prendere un treno che parte nel pomeriggio</i>	X	X
substituição de <i>cio</i> por <i>questo/quello</i> no lugar de uma proposição inteira <i>ciò che non capisce è che non si può sempre parlare di politica con gli amici</i> , substituído por <i>quello che non capisce è che non si può sempre parlare di politica con gli amici</i>	X	X
substituição dos pronomes pessoais <i>egli</i> , <i>ella</i> , <i>essa</i> , <i>esso</i> e relativos valores plurais com <i>lui</i> , <i>lei</i> e <i>loro</i> <i>ella è una donna meravigliosa</i> , substituído por <i>lei è una donna meravigliosa</i>	X	X
topicalização com deslocamentos à direita ou à esquerda <i>l'hai pagata la bolletta del gas?</i>	X	X
uso do <i>c'è</i> dito <i>presentativo</i> , que evita que em um único bloco haja muitas informações novas <i>c'è un film che vorrei vedere</i>	X	X
frases clivadas <i>è Maria che cucina</i>	-	X
concordância verbal feita de acordo com nomes coletivos <i>molta gente dicono</i>	X	-
construção reflexiva dita de “afeto” com verbos originalmente transitivos <i>mi bevo una birra</i>	X	-
emprego do pronome <i>gli</i> como única forma dativa para feminino, masculino e plural <i>ma tu le hai detto che l'avevi già cercata ieri?</i> , substituído por <i>ma tu gli hai detto che l'avevi già cercata ieri?</i>	X	-
emprego frequente de <i>questo/quello</i> unidos a <i>qui/li/là</i> ; <i>questo qui mi sembra un ristorante dove va la gente del posto</i>	X	-
tendência a limitar o pronome locativo à forma <i>ci</i> , enquanto <i>vi</i> è considerado muito formal; <i>se andate all'ultimo spettacolo non posso venirci, domani devo alzarvi presto</i>	X	-

Fonte: Adaptado de Coveri et al. (1998, p. 156-7) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 64-78)

Com base em todo o exposto até aqui, fica evidente a complexidade da língua italiana e, por conseguinte, a dificuldade em levá-la à sala de aula de língua estrangeira de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendiz.

Por outro lado, também é possível perceber que a grande divergência na descrição das variedades nas obras de referência, bem como a ausência de uma caracterização mais aprofundada do funcionamento e dos fenômenos ligados, por exemplo, ao registro formal e informal, dificultam a aproximação de pesquisadores e professores que queiram levar as variedades da língua italiana à sala de aula.

Isso se torna ainda mais sério no caso de pesquisadores ou professores que estejam distantes da realidade italiana, uma vez que é possível que eles próprios não tenham tido a oportunidade de refletir de maneira adequada sobre a variação linguística ao longo de sua formação, fazendo com que enfrentem ainda maiores desafios para integrar esse conteúdo à sua atividade em sala de aula.

Assim, justamente em virtude da falta de informações mais pormenorizadas, convergentes e atualizadas sobre os fenômenos que marcam as dimensões diatópica, diastrática, e, principalmente, diamésica e diafásica, torna-se muito difícil a transposição desse conteúdo, que já é por si só complexo, aos diferentes contextos de ensino.

Tendo em mente todas essas problemáticas, optamos por reunir um conjunto de textos autênticos coletados diretamente na Itália para que pudéssemos compreender se os fenômenos descritos pelos teóricos como característicos do registro formal e informal e da variedade falada e escrita realmente encontravam respaldo em produções reais de falantes italianos.

Dessa maneira, investigamos a distribuição de seis fenômenos linguísticos em quatro *corpora* de gêneros textuais. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos selecionados para o cumprimento dessa primeira etapa da pesquisa.

CAPÍTULO 4:

UMA PESQUISA *CORPUS BASED* SOBRE O ITALIANO CONTEMPORÂNEO: METODOLOGIA DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho aqui apresentado prevê como uma de suas partes o ensino em contexto de instrução formal de diferentes registros linguísticos na variedade falada e escrita da língua italiana.

Com base na bibliografia publicada na área da Sociolinguística italiana sobre essas duas dimensões de interesse (diafasia e diamesia), pudemos verificar dois pontos fundamentais: em primeiro lugar, que as obras normalmente não explicitam de maneira clara *se* e *como* foram coletados e analisados os dados; e, em segundo, que há poucas informações relativas, sobretudo, aos fenômenos linguísticos que distinguiriam o registro formal do informal.

Sendo assim, foi decidido pela realização de uma coleta de dados na Itália que permitisse identificar fenômenos recentes ligados a diferentes gêneros textuais, que, posteriormente, pudessem ser levados à sala de aula como fonte de reflexão sobre a variação linguística.

A realização desse estudo se deu na cidade de Roma, com a participação de estudantes de duas universidades: *Università degli Studi di Roma Tre* e *Università degli Studi Internazionali di Roma*²⁵.

Como a pesquisa visava a contemplar dois *continua* - o da oralidade-escrita e o da formalidade-informalidade -, trabalhamos a partir de quatro gêneros textuais distintos: 1) e-mail a professor universitário para a modalidade escrita mais monitorada/controlada; 2) diálogo com o professor durante o plantão docente para a modalidade oral mais formal; 3) entrevista de uma pesquisadora estrangeira com estudantes universitários para a modalidade oral menos monitorada; 4) mensagem de texto trocada pelo aplicativo Whatsapp para a modalidade escrita menos monitorada.

De modo geral, essa etapa da pesquisa teve como finalidade inicial a formação de quatro *corpora* que foram posteriormente comparados entre si com a finalidade de identificar traços linguísticos que variassem conforme o registro linguístico empregado e a modalidade da interação. Com esse procedimento, procuramos responder à primeira das perguntas de pesquisa já apresentadas na introdução:

²⁵ A investigação foi realizada de março a julho de 2017 na cidade de Roma com financiamento concedido pela CAPES em âmbito de Bolsa Doutorado-Sanduíche no Exterior.

Partindo da literatura na área da Sociolinguística italiana, quais são os fenômenos linguísticos que se confirmam como sendo característicos da variação diafásica e diamésica em língua italiana quando analisados quatro gêneros textuais distintos, representativos da variedade escrita e falada e do registro formal e informal?

Para a coleta de dados na cidade de Roma, contamos com a colaboração de três professores: Elena Nuzzo e Elisabetta Bonvino, ambas da *Università degli Studi di Roma Tre* (ou *Roma Tre*) e Diego Velásquez, à época, da *Università degli Studi Internazionali di Roma* (ou UNINT).

Com exceção dos e-mails, cuja coleta foi feita antes de minha chegada à Itália, os demais gêneros foram coletados da seguinte maneira: em um primeiro momento, convidamos os estudantes para a participação da pesquisa, informando que se tratava de um estudo com foco na formulação de dois cursos voltados a aprendizes brasileiros de italiano; em seguida, aos alunos que aceitavam participar, solicitávamos o preenchimento de um questionário com dados pessoais e a assinatura de um termo de ciência e consentimento²⁶. Em seguida, eram gravadas as interações dos alunos com os professores e agendadas as entrevistas, que eram realizadas conforme a disponibilidade dos estudantes. Os históricos de mensagens de texto trocadas via Whatsapp foram enviados à pesquisadora por e-mail.

Os alunos tiveram a possibilidade de escolher as etapas das quais participariam. Assim, um mesmo aluno pode ter participado, por exemplo, da gravação da entrevista e do plantão docente e ter enviado um histórico de mensagens de texto.

Para a análise desse conjunto de dados, contamos com instrumentos da Linguística de *Corpus*, em especial, com o programa *AntConc* e com a ferramenta *Concordance*.

Cabe salientar que os *corpora* gerados a partir da coleta de dados em Roma exerceram dois papéis em nossa pesquisa: em primeiro lugar, serviram como meio para a análise linguística que procurou colocar em evidência os principais traços de registros mais ou menos monitorados nas modalidades oral e escrita em língua italiana; em segundo lugar, constituíram o material a partir do qual foram criados dois cursos experimentais voltados a aprendizes brasileiros de italiano.

²⁶ O modelo de termo de consentimento assinado se encontra disponível no Apêndice 1.

Nas próximas seções, para que se compreenda como foi realizada a pesquisa, os gêneros selecionados serão descritos a partir de estudos produzidos na área. Em seguida, serão apresentados a dinâmica da coleta de dados em Roma e o perfil dos participantes da pesquisa.

4.1 Os gêneros selecionados: motivações gerais

Como explicitado anteriormente, a pesquisa na Itália foi estruturada de modo a fornecer material para as análises linguísticas e, ao mesmo tempo, para a formulação dos cursos experimentais voltados a aprendizes brasileiros de italiano. Sendo assim, a seleção dos gêneros respeitou fundamentalmente três critérios: 1. os gêneros tinham que ser representativos do *continuum* oralidade-escrita (variação diamésica); 2. tinham que ser representativos do *continuum* formalidade-informalidade (variação diafásica); 3. e tinham que ser significativos para os aprendizes brasileiros, isto é, deviam ser gêneros que despertassem interesse e refletissem suas necessidades comunicativas, como sugerido por autores como Manili (2007), Sobrero e Miglietta (2011) e Santipolo (2014).

Para realizar a escolha, o primeiro aspecto que se levou em conta foi o público ao qual os cursos seriam posteriormente oferecidos. Dado que estavam programados cursos no âmbito do Serviço de Cultura e Extensão da USP, partimos do pressuposto de que, de maneira geral, os alunos participantes seriam majoritariamente estudantes de graduação ou pós-graduação da universidade.

Com isso, foi avaliado que seria relevante abordar com esses estudantes o funcionamento da estrutura universitária na Itália e as características da relação professor-aluno nesse contexto específico. Nessa direção, considerou-se o trabalho em sala de aula pautado nesse tipo de interação como duplamente benéfico: em primeiro lugar, por instigar o interesse dos alunos, na medida em que favoreceria a apresentação dos aspectos culturais envolvidos nesse tipo de interação específica, e, em segundo, por permitir o contato com exemplos relevantes de situações comunicativas nas quais a distância hierárquica entre os interlocutores eleva o grau de formalidade e permite, portanto, analisar as diferenças no eixo da diafasia.

Diante da gama de gêneros que se pautam na interação professor-aluno, foram selecionados um gênero escrito e outro oral que pudessem abarcar, além da diafasia, também a diamesia. Com essa delimitação, foram escolhidos os gêneros e-mail e a interação aluno-professor durante o plantão docente, em virtude da alta frequência com que ocorrem no

contexto universitário italiano e de sua relevância na vida acadêmica de estudantes do ensino superior.

Tendo em mente as necessidades dos aprendizes universitários brasileiros, não apenas na esfera institucional, procuramos incluir também interações mais espontâneas, ou seja, menos orientadas por questões hierárquicas e, como consequência, menos marcadas do ponto de vista da formalidade.

Também nesse caso, foram selecionados um gênero oral e outro escrito: o gênero entrevista para a modalidade oral e o gênero mensagem de Whatsapp para a escrita. Como dissemos, a escolha foi motivada, em primeiro lugar, pelo fato de eles constituírem gêneros marcados no plano diamésico e diafásico. Além disso, o gênero entrevista foi escolhido, pois sua estruturação pelo par dialógico pergunta-resposta é encontrada em inúmeros outros gêneros presentes em nosso cotidiano, como as entrevistas de emprego, as entrevistas em jornais e revistas, as entrevistas médicas, entre outros. No caso das mensagens de Whatsapp, a escolha se deu, em grande medida, em decorrência de sua alta frequência e da observação de que constitui na atualidade um dos gêneros escritos mais difundidos entre jovens e adultos.

4.1.1 O e-mail: características do gênero e metodologia para a coleta de dados

O termo e-mail pode ser entendido de duas maneiras distintas. Em sua primeira acepção, refere-se ao meio utilizado para o envio de mensagens eletrônicas via internet, constituindo um serviço de transmissão de dados oferecido por certos portais. Nesse sentido, ele pode ser entendido como sinônimo de *correio eletrônico*, já que pode transportar vários gêneros, como ofícios, propagandas, relatórios, notícias, entre outros (MARCUSCHI, 2008). Em sua segunda acepção, designa o produto transmitido por meio do correio eletrônico. Aqui, ele é o resultado concreto do processo de escrita e, como tal, pode ser analisado com vistas à identificação de suas características fundamentais.

Nesta pesquisa, e-mail é entendido como da segunda acepção, um gênero textual produzido com diferentes finalidades e direcionado a interlocutores normalmente não presentes na situação de produção textual. De modo geral, ele pode ser unidirecional ou multidirecional, isto é, dirigido a um único interlocutor ou a vários, pode contar com anexos, como vídeos, fotos ou arquivos de outros tipos, tendo uma dimensão quase ilimitada. Seu recebimento é quase instantâneo, ou seja, após enviado, chega ao endereço de destino quase

imediatamente, contudo a efetiva leitura por parte do destinatário pode se dar em um segundo momento.

Apesar de alguns teóricos conceberem o e-mail como uma evolução do gênero epistolar, concordamos com Costa (2009, p. 99) quando diz que se trata de "um gênero emergente original, com qualidades linguísticas, enunciativas, e pragmáticas próprias". Assim, para nós, ainda que a comparação com a carta seja bastante pertinente pelo grande número de semelhanças, parece-nos importante analisá-lo de maneira independente, uma vez que as diferenças, inclusive aquelas impostas pelo meio de transmissão, acabam por distanciá-los de modo considerável.

Enquanto é possível afirmar sem hesitar que o e-mail é produzido na modalidade escrita, não é possível dizer categoricamente que ele seja um gênero ligado eminentemente ao registro formal. Na verdade, ainda que hoje o envio de e-mail pareça estar mais restrito aos contextos de trabalho e estudo, visto que cada vez mais a comunicação pessoal é feita por outros meios de comunicação escrita, como os aplicativos de mensagem de texto pelo celular, para chegar a uma conclusão quanto ao tipo de registro empregado nesse gênero, é necessário considerar outros fatores, como: a ocasião e a finalidade da troca comunicativa, as relações entre o interlocutor e o locutor, a idade deles, os assuntos, entre outros.

Do ponto de vista da estrutura geral, o e-mail é um gênero bastante estável. O espaço no qual é colocado o texto da mensagem é precedido por quatro campos necessários para a própria funcionalidade do serviço de correio eletrônico, que compõem o seu cabeçalho: 1) um campo reservado ao endereço eletrônico do(s) destinatário(s); 2) outro para os endereços dos destinatários aos quais pode ser enviada uma cópia do e-mail; 3) um terceiro para os endereços eletrônicos dos destinatários que devem permanecer ocultos; 4) por fim, um campo onde é inserido o assunto

Além disso, na parte inferior da tela, constam ferramentas de edição, que permitem a formatação da cor, do estilo e do tamanho da fonte, a utilização de sublinhados, negritos, itálicos e destaque textual; bem como ferramentas gráficas, como os ícones que permitem a opção pela troca de papel de parede e a inserção de *emoticons*. Há ainda ferramentas de anexação, que permitem a inclusão e o envio de arquivos em diferentes formatos (textos, imagens, vídeos, apresentações etc.).

Como dissemos anteriormente, no que tange aos assuntos tratados e à composição estrutural e linguística da mensagem propriamente dita, o e-mail apresenta formatação e temas muito variados a depender da finalidade e da relação entre locutor e interlocutor. Visto que em nossa pesquisa foram selecionados e-mails enviados por estudantes universitários a seus

professores, partimos da hipótese de que os assuntos tratados estejam circunscritos à esfera institucional e que a estrutura e os aspectos linguísticos reflitam a distância hierárquica existente entre os dois participantes da interação, estando, dessa maneira, mais situados no polo da formalidade, que, mais do que o próprio gênero, determina a posição no eixo diafásico.

Em um estudo realizado na Itália, no qual foram analisados e-mails enviados por estudantes universitários italianos a professores, Andorno (2014) constata que dos 162 e-mails considerados em seu *corpus*, cerca de 147 apresentavam uma segmentação interna dividida em saudação inicial, corpo do texto, despedida e assinatura. Apenas 14 não continham a assinatura e somente um não apresentava a despedida²⁷.

No que diz respeito à formatação da saudação inicial, a pesquisadora verificou que quase todos possuíam uma fórmula de tratamento dirigida ao destinatário, composta, na maioria das vezes (109 ocorrências), por um adjetivo e um título, como em "*Gentile professoressa*" [Prezada professora].

A despedida, por outro lado, era formada, na maioria das vezes, por um agradecimento (124 casos) e por uma saudação final (131 casos), enquanto a manifestação de espera de resposta era menos frequente, ocorrendo em apenas 22 e-mails. Com uma única exceção, a assinatura estava sempre presente, sendo composta, em 148 textos, pela sequência nome e sobrenome. Houve apenas 9 ocorrências da ordem inversa, sobrenome e nome, ordem mais ligada na Itália à esfera burocrática; em 4 ocorrências apareceu apenas o primeiro nome; em uma ocorrência, apenas o número da matrícula do locutor e uma com a expressão "*in fede*" [dou fé] e nome, típica de documentos com valor legal.

Além da observação dos padrões acima identificados, a autora se dedicou à análise das escolhas lexicais, fazendo um levantamento quantitativo dos termos e expressões mais frequentes. Como resultado, ela identifica usos posicionados prevalentemente no polo da formalidade. O quadro a seguir apresenta as formas de tratamento, as fórmulas de despedida e agradecimento mais frequentes:

²⁷ Outros estudos voltados para a análise de *corpus* formado por textos escritos por italianos foram encontrados, como Onesti (2010) e Lenassi (2005, 2012). Pela finalidade de nossas análises, porém, nos concentraremos aqui apenas nos resultados obtidos em Andorno (2014).

Quadro 26: Formas linguísticas em e-mails

Formas de tratamento	Fórmulas de despedida	Fórmulas de agradecimento
gentile gentilissima egregia cordiale + título + (sobrenome)	cordiali/distinti saluti cordialmente	la ringrazio ringraziandola

Fonte: Andorno (2014)

Nessa pesquisa, são analisadas ainda as colocações verbais. A autora estabelece alguns pares de variantes com graus de formalidade diferentes, como "*sostenere un esame*" e "*fare un esame*" ou "*frequentare un corso*" e "*fare un corso*", nos quais o primeiro se coloca, por ser menos comum e mais preciso, em uma posição de maior formalidade, enquanto o segundo, com a presença do verbo "fare", tende a ser utilizado em contextos mais informais. Em seguida, ela procura identificar a ocorrência dessas variantes em seu *corpus*.

Conforme indicam os resultados, o estudante, diante da necessidade de escolher entre um dos dois sinônimos disponíveis, utiliza, na metade das vezes, a opção que lhe parece mais formal, o que aponta, na visão da pesquisadora, para uma leve tendência de os estudantes selecionarem o registro formal nos e-mails enviados a docentes.

No caso específico da presente pesquisa, os e-mails coletados foram elaborados durante uma atividade didática realizada em aulas do curso de *Laurea in Lingue e Letterature per la comunicazione interculturale* na *Università degli Studi di Roma Tre* e no curso de *Interpretariato e Traduzione* na *Università degli Studi Internazionali di Roma*²⁸.

Como proposta, os professores pediam que seus alunos formulassem um e-mail para uma professora universitária à qual deveriam solicitar uma inscrição tardia para a realização de uma atividade extra que valeria nota²⁹.

No total foram coletados 140 e-mails, formando um *corpus* de 18.394 palavras. A tabela a seguir apresenta a distribuição dos participantes com relação à universidade de origem e gênero:

²⁸ O primeiro seria um curso semelhante a uma graduação com duração de três anos com foco em disciplinas ligadas a línguas e literaturas estrangeiras. O segundo seria equivalente a um curso de especialização na área de tradutor e intérprete.

²⁹ A coleta de dados foi realizada na universidade *Roma Tre* pela professora Elena Nuzzo e na UNINT pelo professor Diego Cortes Velasquez. Os textos, assim como os nomes dos estudantes e as universidades de proveniência foram gentilmente cedidos por esses dois docentes. Em razão de a coleta de dados ter ocorrido antes de minha chegada ao país, não foi possível entrar em contato com os informantes. Assim, não tive acesso a dados mais precisos sobre sua idade e origem geográfica.

Tabela 2: Perfil dos participantes no *corpus* de e-mails

Universidade de origem	Número de alunos	Percentual
Università degli Studi di Roma Tre	57	40%
Università degli Studi Internazionali di Roma	83	60%
Total	140	100%
Gênero	Número de alunos	Percentual
Feminino	123	88%
Masculino	17	12%
Total	140	100%

Como é possível depreender da tabela acima, a participação dos alunos da *Università degli Studi Internazionali di Roma* foi maior do que a da *Università degli Studi di Roma Tre*. Além disso, os e-mails foram escritos principalmente por mulheres. Segundo informado pelos professores ministrantes das aulas onde a coleta de dados foi realizada, todos os estudantes são nascidos na Itália e a idade varia de 22 a 28 anos.

4.1.2 O plantão docente: características do gênero e metodologia para a coleta de dados

Antes de procurar descrever brevemente as características básicas desse tipo de interação, parece importante definir o que temos chamado aqui de plantão docente.

Os professores envolvidos em atividades de ensino na graduação ou pós-graduação normalmente disponibilizam um horário em um determinado dia da semana para que possam receber seus alunos. Nesses encontros, os docentes tiram dúvidas sobre assuntos e atividades tratados em sala de aula, assim como podem fornecer direcionamentos relativos ao desenvolvimento das pesquisas científicas de seus orientandos. A esse tipo de encontro estamos aqui dando o nome de plantão docente.

Como pudemos verificar por meio de um levantamento realizado em revistas científicas brasileiras e italianas, a interação entre professores e alunos durante a realização de plantão docente não tem sido foco de muitos estudos na área de Ensino-aprendizagem de línguas. Assim, não encontramos descrições teóricas de seu funcionamento, tampouco de sua estruturação no plano linguístico.

Do ponto de vista dos objetivos, o plantão docente pode envolver questões burocráticas, como a resolução de problemas ligados à atribuição de notas em avaliações, mas pode também estar relacionado a questionamentos ligados aos conteúdos trabalhados em sala de aula ou ainda a esclarecimentos sobre atividades propostas pelo professor. Além disso, há

ainda alunos que desenvolvem pesquisas científicas orientadas pelos professores e, nesse caso, os plantões constituem um momento de discussão entre o professor orientador e o aluno, cujos objetivos podem ser variados: o professor pode procurar entender aquilo que o aluno tem realizado, orientá-lo sobre como poderá proceder a partir daquele ponto, ajudá-lo na escrita ou na revisão de seu texto, sugerir modificações ou ajustes nas atividades a serem executadas, entre outros.

Como se trata de uma interação face a face, o plantão docente tende a sofrer influências diretas do canal oral, apresentando características típicas da dimensão diamésica. No que se refere à dimensão diafásica, guarda semelhanças com o gênero e-mail, uma vez que, também aqui, trata-se da comunicação entre aluno e professor, relação marcada pela distância hierárquica, por um grau maior de controle linguístico especialmente por parte do aluno e pela tendência ao emprego de estruturas e léxico mais ligados ao registro formal.

Na coleta de dados desse gênero específico, as gravações foram realizadas na sala das professoras e as duas câmeras (uma para a captação de som e imagem e a outra apenas para o som) foram dispostas de maneira discreta, com o objetivo de facilitar que os participantes pudessem “se esquecer” de sua presença no decorrer da interação com as docentes.

No total foram gravados 12 plantões, com a participação de 13 participantes (de um plantão participaram duas alunas). As transcrições dos cerca de 150 minutos de interação formaram um *corpus* composto por 8.929 palavras³⁰. A seguir, apresentamos o perfil dos estudantes participantes dessa etapa da pesquisa:

Tabela 3: Perfil dos participantes no *corpus* de interações em plantão docente

Participante	Sexo	Idade	Nascimento	Residência
Inf1 ³¹	M	23	Roma	Roma
Inf2	F	25	Roma	Roma
Inf3	F	22	Roma	Guidonia (Lazio)
Inf4	F	25	Kruya (Albânia)	Roma
Inf5	F	25	Roma	Roma
Inf6	F	26	Roma	Roma
Inf7	F	22	Marino (Lazio)	Frascati (Lazio)
Inf8	F	22	Roma	Roma
Inf9	F	23	Castel di Sangro (AQ)	Castel di Sangro
Inf10	F	25	Roma	Roma
Inf11	F	26	Viterbo (Lazio)	Roma

³⁰ Para a análise dos dados a partir das ferramentas da Linguística de *Corpus*, a fala dos professores com os quais os alunos interagiam foi eliminada, uma vez que o objetivo de nosso estudo é investigar especificamente a produção linguística dos estudantes universitários italianos.

³¹ A sigla Inf significa informante, enquanto M indica que o estudante é do sexo masculino e F feminino.

Inf12	F	26	Lima (Peru)	Roma
Inf13	F	24	Roma	Pomezia (Lazio)

Vê-se que os participantes são quase todos do sexo feminino, com exceção de Inf1, e têm idades que variam de 22 a 26 anos. Quanto à proveniência, 10 alunos são da região Lazio, sendo 8 da cidade de Roma e 2 de cidades vizinhas, apenas uma participante (Inf9) nasceu em outra região da Itália central chamada Abruzzo. As participantes Inf4 e Inf12 nasceram fora da Itália, porém, como declararam ter se transferido ao país quando eram ainda crianças, respectivamente com 3 anos e com 4 meses, seus dados não foram excluídos do estudo. Sobre a cidade de residência no momento da pesquisa, 12 participantes disseram viver na região Lazio, 9 em Roma e 3 em cidades próximas de Roma, enquanto uma colaboradora disse viver na província de Áquila, na região Abruzzo³².

4.1.3 A entrevista: características do gênero e metodologia para a coleta de dados

Como já dissemos, na presente pesquisa, além dos dois gêneros tratados nas seções anteriores, procuramos englobar gêneros nos quais a relação paritária entre os participantes levasse a um menor grau de monitoração linguística e, desse modo, à escolha por um registro linguístico menos formal.

Nesse sentido, foi selecionado o gênero entrevista face a face para a modalidade oral com menor grau de formalidade por acreditarmos, fundamentados na literatura produzida na área da Sociolinguística, que favoreça a criação de uma situação mais despretensiosa, levando o entrevistado a empregar um registro linguístico menos controlado, mais próximo daquele utilizado em situações corriqueiras da vida cotidiana.

Em *A pesquisa sociolinguística*, Tarallo (2007) afirma que a entrevista tem se revelado um importante instrumento de coleta de dados no campo das pesquisas sociolinguísticas, em virtude da sua eficácia em suscitar o emprego de variedades vernaculares, definidas por ele como:

³² Como os fenômenos linguísticos enfocados na pesquisa não se relacionam a questões de ordem diatópica, consideramos que a participação de estudantes residentes em regiões próximas a área romana não comprometeria nossos resultados. Com isso, optamos por não excluí-los das análises.

a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (*o que*) sem a preocupação de *como* enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da enunciação. (p. 19)

No caso específico da língua italiana, sabemos que chegar a esse nível de despreocupação linguística não é fácil, sobretudo, conhecendo a realidade italiana e verificando que, muitas vezes, o vernáculo real, aquele falado entre amigos mais íntimos e membros da família, constitui, de fato, ou um dialeto propriamente dito ou uma variedade regional influenciada, em grande medida, pelo dialeto falado naquela região geográfica.

Cientes das peculiaridades dessa realidade, partimos do pressuposto de que, durante as entrevistas, dificilmente esse nível de variedade vernacular seria atingido, sobretudo porque, como sou uma falante estrangeira de italiano, os entrevistados provavelmente se esforçariam para se manter na esfera da língua italiana, alicerçando-se no modelo de italiano mais difundido nacionalmente, e evitando, desse modo, escolhas linguísticas sentidas como fruto da influência dialetal.

Sendo assim, para nós, foi de fundamental importância a reflexão sobre o conceito denominado por Labov de "paradoxo do observador", que constitui a dificuldade em observar o vernáculo dos participantes sem perturbar a naturalidade da interação³³. De fato, a partir dele, conseguimos compreender as decisões que teríamos de tomar para minimizar o impacto de nossa presença sobre a fala dos participantes.

Essa reflexão me levou a adotar uma postura amigável, próxima aos participantes, refletida na atitude durante as entrevistas e, particularmente, na escolha dos assuntos tratados, os quais serão descritos mais adiante.

Aliado a esse primeiro conceito, foi útil também pensar a questão da informalidade através da noção de *continuum* de monitoração estilística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Para a autora, por meio desse contínuo é possível situar "desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante" (p. 62).

Admitindo que os registros não são claramente definíveis como totalmente formais ou como totalmente informais, enxergamos as entrevistas não como amostras do registro informal em seu estado "puro", isto é, aquele utilizado sem nenhum tipo de controle por parte

³³ Em sua obra *Padrões sociolinguísticos*, William Labov trata o paradoxo do observador nos seguintes termos: "o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas - no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática" (LABOV, 2008 [1972], p. 244).

do falante, mas sim como fonte para a análise de uma variedade de italiano falada na qual não se tem uma distinção de nível hierárquico e de idade entre os participantes e em que os assuntos tratados são de cunho pessoal.

Desse modo, o objetivo inicial com relação às entrevistas foi ligeiramente repensado, isto é, ao invés de se pretender coletar dados sobre o registro informal, passou-se ao plano de coletar amostras de língua que pudessem ser comparadas não só a gêneros provavelmente mais formais, como o e-mail e o plantão docente, mas também a gêneros provavelmente menos formais, como as mensagens de texto trocadas pelo celular.

Passando nesse momento ao plano organizacional, o gênero entrevista é estruturado fundamentalmente a partir do par dialógico pergunta-resposta, que é colocado por Fávero (2006, p. 84) como “elemento crucial na interação”, sendo caracterizado por duas figuras centrais: o entrevistador e o entrevistado, sendo que ao entrevistado cabe fazer as perguntas e oferecer, em seguida, o turno ao entrevistado.

Ainda segundo Fávero (2006, p. 82), é possível identificar dois momentos da entrevista: o tempo da preparação das perguntas e o da execução. Segundo diz, dado que o entrevistador prepara as perguntas com antecedência, ele está sempre em vantagem no momento da interação, uma vez que sabe quais assuntos serão tratados e em qual ordem. O entrevistado, por outro lado, na maioria das vezes, desconhece o que lhe será perguntado e, portanto, tende a dar respostas improvisadas no momento, o que pode acarretar maior atenção ao conteúdo exposto e, conseqüentemente, maior espontaneidade à fala.

Segundo sugere Tarallo (2007), é importante que o pesquisador formule um questionário-guia para que saiba exatamente o que irá perguntar e para que não tenha a necessidade de pensar nas questões durante a entrevista. Para ele, esse roteiro é particularmente eficiente, pois tem o objetivo de “homogeneizar os dados de vários participantes para posterior comparação, controlar os tópicos de conversação e, em especial, provocar narrativas de experiência pessoal” (p. 22).

No que diz respeito aos temas tratados nas entrevistas, o pesquisador orienta à formulação de questões que focalizem a experiência de vida dos entrevistados, propondo perguntas pessoais, como local de nascimento, origem geográfica dos pais, vida durante a infância, experiência educacional, relação com a família, situações de perigo de morte, entre outros. Conforme relata, esse percurso pode favorecer maior engajamento emocional do participante e maior atenção aos conteúdos narrados.

É importante ressaltar, no entanto, que, embora tenhamos planejado tal questionário, seguindo as recomendações dadas por Tarallo, no momento da entrevista, também demos

sequência aos assuntos trazidos pelos entrevistados, uma vez que queríamos nos mostrar interessados e atentos às suas narrativas. Consequentemente, o número de perguntas não se restringiu apenas àquelas formuladas de antemão e dependeu sempre do grau de participação dos entrevistados e da sua motivação em continuar a interação.

Essa postura em motivar o aprofundamento das respostas fornecidas pelos entrevistados, dando sequência aos assuntos que traziam, baseia-se na visão de Brait (2010, p. 233), para quem a organização interacional prevê “um conjunto de regras cuja finalidade é oferecer, aos participantes de um evento interacional, determinados parâmetros de comportamento”.

Pensando especificamente nas regras que constituiriam os parâmetros de comportamento interacional esperados na execução de uma entrevista, partimos do pressuposto de que, ocupando o papel de entrevistadora, devíamos agir em concordância com o que se espera dessa figura, isto é, sermos claros em nossas perguntas, demonstrarmos interesse por aquilo que diz o entrevistado e nos engajar verdadeiramente com os propósitos da interação.

Por outro lado, do participante que havia aceitado conceder a entrevista, esperávamos participação ativa na interação através do fornecimento de respostas completas às questões feitas e predisposição em se envolver com a entrevista, estabelecendo uma relação de parceria com a entrevistadora.

O respeito a esse conjunto de regras permitiria evidenciar “um esforço dos interlocutores na direção da negociação que caracteriza o diálogo” e instauraria uma interação genuína, definida aqui como o encontro “entre pelo menos dois falantes que se caracterizam como atores da interlocução e que vão se relacionar enquanto parceiros” (BRAIT, 2010, p. 235).

Com relação à coleta de dados desse gênero, foram gravadas 20 entrevistas que totalizaram cerca de 420 minutos. A transcrição dessas interações formou um *corpus* de aproximadamente 50.000 palavras.

Diante desse número de palavras bastante superior se comparado àquele dos e-mails (18.394) e das interações com docentes (8.929), decidimos reduzir a quantidade de entrevistas analisadas para equilibrar os diferentes *corpora* e facilitar sua posterior comparação. Assim,

10 foram de fato consideradas, formando um *corpus* com 18.384 palavras³⁴. O perfil dos colaboradores pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 4: Perfil dos colaboradores do *corpus* entrevista

Participante	Sexo	Idade	Universidade	Nascimento	Residência
Inf1	F	25	Roma Tre	Roma	Roma
Inf2	F	24	Roma Tre	Roma	Guidonia
Inf3	F	24	UNINT	Roma	Colleverde di Guidonia
Inf4	F	23	Roma Tre	Marino	Marino
Inf5	F	25	Roma Tre	Roma	Mentana
Inf6	F	21	Roma Tre	Roma	Roma
Inf7	F	22	Roma Tre	Roma	Roma
Inf8	F	26	UNINT	Roma	Roma
Inf9	F	25	Roma Tre	Roma	Roma
Inf10	F	26	Roma Tre	Viterbo	Roma

Com base no quadro delineado acima, as 10 entrevistadas têm uma idade que varia de 21 a 26 anos. Oito são estudantes da *Università degli Studi di Roma Tre* e duas da *Università degli Studi Internazionali di Roma*.

Sobre os locais de nascimento, temos que de um total de 10 participantes, 8 nasceram em Roma e apenas 2 em cidades vizinhas, sempre na região Lazio. No que diz respeito ao local de residência, todas vivem nessa região, 7 na cidade de Roma e 3 em cidades próximas.

4.1.4 O gênero mensagem de texto pelo celular: características do gênero e metodologia para a coleta de dados

Com o advento das novas tecnologias de informação e com o aumento exponencial do número de celulares espalhados pelo mundo, surgiram inúmeros *softwares* pensados para facilitar a comunicação interpessoal. É com essa finalidade principal que, em 2009, Koum e Acton lançam o aplicativo Whatsapp.

Segundo informações disponíveis em seu site oficial, o Whatsapp surge como uma alternativa gratuita aos serviços de envio de mensagens SMS (*Short Message Service*),

³⁴ Para a realização das exclusões das entrevistas, privilegiamos uma maior uniformização dos dados. Desse modo, demos preferência a informantes do sexo feminino, nascidas e residentes em Roma. Similarmente a como fizemos na análise do plantão docente, das quais excluímos as intervenções dos professores, aqui a minha fala foi descartada, tendo sido analisadas apenas as produções das entrevistadas.

oferecidos a pagamento pelas operadoras de telefonia móvel. Hoje, as funções do aplicativo vão muito além do simples envio de mensagens curtas, envolvendo a realização de ligações e chamadas de vídeo gratuitas, o envio de arquivos em diferentes formatos, como texto, imagem e vídeo, o fornecimento de localização do usuário em tempo real, entre outras.

Deixando um pouco de lado os recursos de chamada de vídeo e de ligação telefônica, que constituem gêneros independentes, e nos concentrando nas mensagens trocadas pelo aplicativo, pode-se dizer que elas são de dois tipos: mensagens de texto escrito e mensagens de áudio.

Embora acreditemos que as mensagens de áudio constituam uma importante fonte de análise sobre o italiano falado, na medida em que permitem a observação da língua em uso, no caso desta investigação, privilegiamos as mensagens escritas, em primeiro lugar, pelo recorte da pesquisa e, em segundo, por considerar que elas seriam mais facilmente compartilhadas pelos usuários do aplicativo.

Sobre o funcionamento das interações, o Whatsapp permite que um usuário mande mensagens a outro usuário, basta que o primeiro tenha o contato do segundo e que ambos tenham o aplicativo instalado em seus celulares. Também é possível a formação de grupos. Nesse caso, a troca de mensagens é multidirecional, já que as mensagens enviadas por um dado usuário chegam a todos os membros do grupo.

Quanto aos assuntos tratados, as mensagens podem ter temas muito variados, indo desde simples enunciados fáticos produzidos para testar o canal ou para chamar o interlocutor à conversa até discussões de assuntos mais complexos, como a resolução de um problema no ambiente de trabalho.

A princípio, o Whatsapp era menos utilizado no ambiente de trabalho e para fins comerciais, ficando sua utilização mais restrita à esfera privada, como meio de comunicação entre amigos e familiares de uma faixa de idade que abarcava, principalmente, adolescentes e jovens adultos, assim era mais fácil relacioná-lo a um registro mais informal, ligado, sobretudo, às camadas mais jovens da sociedade.

Hoje, porém, tem-se outra realidade, com o aplicativo sendo utilizado em contextos muito variados. De fato, é crescente o número de usuários provenientes das mais diferentes faixas etárias. Além disso, em razão de sua grande velocidade e eficácia, o aplicativo tem sido amplamente empregado para fins comerciais e em ambiente de trabalho. Com isso, é impossível relacionar o gênero a um registro linguístico específico, sendo necessário considerar os objetivos da interação, o grau de intimidade entre os falantes, os assuntos tratados, entre outros.

No que se refere à identificação do registro linguístico empregado nas mensagens, parece relevante considerar se a comunicação se dá na modalidade síncrona, quando o destinatário está online no momento da produção e emissão do texto, respondendo a ela logo após o seu recebimento, ou se ocorre na modalidade assíncrona, isto é, quando o autor da mensagem emite seu texto em um primeiro momento, mas o destinatário tem a liberdade de lê-la e respondê-la posteriormente.

Esse fator parece ser importante principalmente se estamos diante de mensagens hipoteticamente mais formais, nas quais há diferença hierárquica entre os interlocutores, pois, se o autor e o interlocutor estão *online*, esse último, após receber a mensagem, terá pouco tempo para formular e enviar sua resposta, o que leva a supor que será dada ênfase maior ao conteúdo a ser transmitido a despeito da forma utilizada. Nessa situação, é possível então que o autor da mensagem use uma linguagem menos controlada. Por outro lado, nas situações em que o remetente envia mensagens enquanto o destinatário está *offline*, há provavelmente maior liberdade para o planejamento do seu texto, o que pode favorecer o processo de revisão da mensagem, aumentando o grau de atenção à língua.

Os textos enviados pelo Whatsapp têm a característica de serem, na maioria das vezes, curtos. Muitas vezes, os usuários, para diminuir o seu impacto visual, cortam a mensagem em diversos segmentos, que enviam imediatamente ao destinatário, talvez como uma forma de acelerar a comunicação e, ao mesmo tempo, assegurar o próprio turno. Esses cortes parecem não seguir um critério sintático rígido, ainda que seja difícil admitir uma completa aleatoriedade nas segmentações realizadas.

As mensagens resultantes são bastante fragmentadas, o que dificulta, por vezes, a leitura, principalmente, nas interações em grupo, onde diversos autores podem escrever ao mesmo tempo, e uma mensagem escrita por um autor pode ser interpolada pela mensagem escrita por outro usuário. Para distinguir a autoria das mensagens, o aplicativo informa o nome do autor no canto esquerdo da mensagem, o horário de envio, disponibiliza mensagens que informam que o usuário está digitando/gravando a mensagem, recursos que, de modo geral, auxiliam a leitura e evitam maiores confusões.

Do ponto de vista linguístico, como dissemos, as mensagens podem variar consideravelmente a depender das finalidades e dos atores em jogo. De maneira geral, é possível dizer que, quanto mais informais elas são, mais provável será a ocorrência de ícones pré-confeccionados pelo aplicativo (os chamados *emoticons* ou *emojis*), o uso de pontuação como recurso de ênfase, a presença de caracteres maiúsculos como representação da voz alta, a utilização de abreviações para acelerar a comunicação, o uso de reticências para indicar

tanto a continuidade de um assunto quanto pausa ou reflexão do autor da mensagem, entre outros.

No caso específico desta investigação, a coleta de dados desse gênero resultou na participação de 18 participantes, cujos históricos de mensagens via Whatsapp formaram um *corpus* com cerca de 250 mil palavras.

É importante destacar que o tamanho das conversas era muito díspar, pois enquanto um histórico continha, por exemplo, 260 palavras, outro tinha 78 mil. Na tentativa de equilibrarmos melhor o volume de dados em relação aos outros três *corpora*, estabelecemos que analisaríamos integralmente todos os históricos de tamanho reduzido, enquanto os arquivos maiores teriam apenas as 1600 primeiras palavras consideradas³⁵, procedimento que gerou um conjunto de dados composto por 18.391 palavras.

O perfil dos 18 participantes dessa fase da coleta de dados pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 5: Perfil dos colaboradores do *corpus* de mensagens de texto trocadas pelo Whatsapp

Participante	Sexo	Idade	Universidade	Nascimento	Residência
Inf1	F	23	UNINT	Nápoles	Roma
Inf2	F	28	Roma Tre	Pescina	Roma
Inf3	M	23	Roma Tre	Roma	Roma
Inf4	F	25	Roma Tre	Roma	Roma
Inf5	F	24	Roma Tre	Roma	Guidonia
Inf6	F	23	Roma Tre	Marino	Marino
Inf7	F	23	Roma Tre	Florença	Roma
Inf8	F	25	Roma Tre	Roma	Mentana
Inf9	F	22	Roma Tre	Marino	Frascati
Inf10	F	23	UNINT	Genzano di Roma	Roma
Inf11	F	24	Roma Tre	Torre Annunziata	Monterotondo
Inf12	F	22	Roma Tre	Taranto	Roma
Inf13	F	26	UNINT	Bologna	Roma
Inf14	F	22	Roma Tre	Roma	Roma
Inf15	F	26	UNINT	Roma	Roma
Inf16	F	26	Roma Tre	Viterbo	Roma
Inf17	F	26	Roma Tre	Lima	Roma
Inf18	F	24	Roma Tre	Roma	Pomezia

³⁵ Como o termo de consentimento assinado pelos informantes da pesquisa não previa a liberação do uso dos dados dos destinatários das mensagens, por uma questão de ética, optamos por considerar apenas as mensagens escritas por nossos informantes, descartando aquelas produzidas por seus amigos.

Como se vê, apenas um participante é do sexo masculino, as demais colaboradoras são todas do sexo feminino. Quanto à faixa etária, os participantes, no momento da realização da coleta, tinham entre 22 e 28 anos e estudavam majoritariamente na *Università degli Studi di Roma Tre*.

No que se refere às cidades de nascimento, a maioria - 11 colaboradores - são provenientes de cidades do Lazio, enquanto uma participante é da região da Itália central Abruzzo (Pescina), 2 são da região da Campania (Nápoles e Torre Annunziata), uma é nascida na região da Puglia (Taranto) e uma é da Emilia-Romagna (Bologna). Apenas uma estudante declarou ter nascido em outro país, mas como nos informou ter vivido apenas alguns meses nele, optamos por não excluir seus dados da pesquisa. Uma das participantes (Inf10) declarou apenas ter nascido na cidade de Genzano di Roma, situada no Lazio, mas ter vivido toda a sua vida em Caserta, na região Campania. Sobre a residência atual, todos afirmaram residir em cidades do Lazio, doze na cidade de Roma e seis em cidades vizinhas à capital italiana.

Embora tenhamos consciência de que o fato de um participante ter nascido e crescido em uma determinada região influencie decisivamente as suas escolhas no plano linguístico, optamos por conservar e analisar as produções de todos os participantes, independentemente de sua origem geográfica. Isso se deu, pois, baseados em nosso referencial teórico, verificamos que os fenômenos linguísticos investigados em nossa pesquisa não parecem estar relacionados à dimensão diatópica. Com isso, concluímos que não haveria prejuízo ao estudo se considerássemos falantes de outras regiões, ainda mais porque a maior parte desses colaboradores é oriunda de cidades do centro-sul da Itália, e, portanto, de áreas não muito distantes linguisticamente do Lazio.

4.2 Os fenômenos selecionados para a pesquisa

Após a coleta de dados realizada em Roma, passamos à análise dos fenômenos linguísticos que poderiam eventualmente constituir variáveis representativas da variação diafásica e diamésica. Diante do grande número de traços elencados pelos teóricos nessas dimensões, principalmente, na dimensão diamésica, realizamos um levantamento quantitativo inicial que nos permitiu verificar, ainda que de maneira incipiente, seis traços cuja distribuição nos quatro gêneros era irregular, o que poderia ser um indício de variação linguística. Esses aspectos são elencados a seguir:

1. a posterioridade verbal;
2. as conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas;
3. as unidades lexicais alteradas;
4. os superlativos absolutos;
5. os deslocamentos à esquerda e à direita;
6. os pronomes em orações relativas;

Nos próximos parágrafos, apresentaremos esse conjunto de fenômenos com base em descrições disponíveis em gramáticas italianas e nas obras de referências abordadas no capítulo anterior para que, ao longo do capítulo 5, possamos detalhar os resultados gerados a partir das análises empreendidas.

4.2.1 A expressão da posterioridade verbal em língua italiana

O primeiro fenômeno abordado em nossa investigação envolve a categoria tempo verbal. Como é de conhecimento geral, o tempo linguístico difere do tempo compreendido em seu aspecto físico ou cronológico. Assim, a seleção de um tempo verbal no momento em que estamos nos comunicando é guiada por fatores de outra natureza.

Para que se entenda como ocorre esse processo, é necessário pensar que, quando tomamos a palavra e iniciamos a falar, instauramos necessariamente um marco temporal "agora", um marco espacial "aqui" e um marco de pessoa formado pelos participantes do ato comunicativo, um "eu" e um "tu", os quais estarão sempre pressupostos nos enunciados, mesmo que não apareçam explicitamente nele.

Segundo esclarece Fiorin (2014), é em função desse momento inaugurado pelo "agora", chamado momento da enunciação, que os acontecimentos serão localizados linguisticamente. Além dele, outros dois momentos são relevantes para a determinação do tempo verbal escolhido pelo falante: o momento de referência e o momento do acontecimento. O momento de referência diz respeito ao ponto sobre o qual o falante ancora seu enunciado, enquanto o momento do acontecimento constitui o momento no qual o evento citado no enunciado ocorre.

A título de exemplo, em um enunciado como "*Agora eu entendo o seu ponto de vista*", temos o momento da enunciação, não expresso explicitamente, mas subentendido como algo semelhante a "Agora eu digo que agora eu entendo o seu ponto de vista"; um momento de

referência concomitante em relação ao momento da enunciação, expresso explicitamente no enunciado pelo advérbio "agora"; e um momento do acontecimento que, nesse caso, também é concomitante com o momento de referência, identificável na forma "entendo".

Assim como é possível que o momento de referência seja concomitante com o momento da enunciação, pode haver também uma relação de não concomitância. Nesse caso, o momento de referência pode ser anterior ou posterior ao momento de enunciação. O enunciado, então, pode fornecer indícios da ancoragem temporal através de expressões de tempo, como, "na semana passada" e "no mês que vem", que marcam, respectivamente, um momento de referência anterior ao momento da enunciação e um posterior a ele.

Cada um desses sistemas - o da concomitância e o da não concomitância - dará origem a uma série de expectativas relativas aos tempos verbais utilizados. Desse modo, se o momento de referência (MR) coincidir com o momento da enunciação (ME), a escolha do tempo verbal dependerá do momento do acontecimento (MA), como pode ser visto no esquema a seguir:

Quadro 27: Tempos enunciativos

Fonte: Adaptado de Fiorin (2014, p. 167)

Pela leitura do esquema, fica claro que, quando o momento de referência é concomitante ao momento de enunciação, podemos ter um evento que ocorre simultaneamente ao momento de referência. Nesse caso, teremos um tempo verbal que expressa o presente do presente, isto é, o presente do acontecimento e o presente do momento de referência (tempo verbal presente). Por outro lado, quando o momento do acontecimento não coincide com o momento de referência, tem-se duas alternativas: se o acontecimento ocorre antes do momento de referência, teremos um pretérito do presente, isto é, um tempo verbal que expressa o pretérito referente ao momento do acontecimento e o presente relativo

ao momento de referência (tempo verbal pretérito perfeito); se, ao invés disso, o evento ocorre após o momento de referência, então teremos um futuro do presente, ou seja, um tempo verbal que expressa o futuro do acontecimento e o presente do momento de referência (tempo verbal futuro do presente).

Também é possível que o momento de referência seja anterior ao momento da enunciação, sendo assim, o esquema esperado será o seguinte:

Quadro 28: Tempos enuncivos com MR anterior ao ME

Fonte: Adaptado de Fiorin (2014, p. 170)

Em casos nos quais a ancoragem temporal se fixa em um momento anterior ao da enunciação, a definição do tempo verbal deverá ser orientada com base no momento do acontecimento. Com isso, se o evento ocorrer simultaneamente ao momento de referência, então o tempo verbal será um presente do passado, presente por conta do momento do acontecimento e passado em razão do momento de referência (tempo verbal pretérito perfeito). Caso o evento não seja simultâneo ao momento de referência, então ele só poderá ser anterior a ele, e o tempo verbal será um passado do passado (tempo verbal pretérito mais-que-perfeito); ou posterior a ele, e o tempo verbal deverá ser um futuro do passado (tempo verbal futuro do pretérito).

Esquema similar de expectativas de tempos verbais pode ser delineado também quando o momento de referência é posterior ao momento de enunciação³⁶, como mostra a imagem abaixo:

Quadro 29: Tempos enuncivos com MR posterior ao ME

Fonte: Adaptado de Fiorin (2014, p. 172)

Com esse quadro, vê-se que, quando o momento de referência é posterior ao "agora" pressuposto na enunciação, existem três opções: uma que corresponde a quando o momento do acontecimento é simultâneo ao momento de referência, com o tempo verbal expressando o presente do futuro (tempo verbal futuro do presente); uma segunda alternativa, quando o momento do acontecimento não coincide com o momento de referência sendo anterior a ele, e, nesse caso, o tempo verbal expressará o passado do futuro (tempo verbal futuro do presente composto); e uma terceira opção, quando o momento do acontecimento é posterior ao momento de referência, com o tempo verbal expressando o futuro do futuro (tempo verbal futuro do presente).

Ocorre que, em alguns pontos desses esquemas, uma mesma noção temporal pode ser expressa por mais de um tempo verbal. É o caso, por exemplo, de quando um falante enuncia algo como "agora", instaurando um momento de referência presente, e deve pensar na forma a utilizar se quer expressar um evento também presente.

³⁶ Esquemas relativos ao modo subjuntivo também podem ser formulados. Aqui, todavia, nos limitaremos a esses três esquemas, visto que eles são suficientes para o esclarecimento de nosso ponto de vista quanto ao fenômeno linguístico investigado.

Em português, nessa situação, ele poderá optar por "agora ligo para os meus pais" ou "agora estou ligando para os meus pais". Logo, ele poderá usar tanto o tempo presente do indicativo quanto a perífrase *estar + gerúndio*, escolha que dependerá essencialmente do sentido que quer expressar. Assim, se ele optar pela primeira forma, ele estará colocando ênfase na iminência de sua ação, se utilizar a segunda, estará focalizando o aspecto progressivo de sua ação, o desenrolar do evento naquele exato momento (BECHARA, 2009; NEVES, 2011).

Seguindo a mesma lógica, em italiano, quando os falantes querem expressar a posterioridade do acontecimento em relação ao momento de referência presente, eles têm à disposição duas escolhas principais: usar o *futuro semplice*, equivalente ao futuro do presente em português, ou utilizar o *indicativo presente*. A primeira forma é aquela normalmente apresentada nas gramáticas como primeira opção para a construção da posterioridade (principalmente em obras dirigidas a estrangeiros), enquanto a segunda forma, embora não seja estigmatizada pelos falantes italianos, é explorada apenas eventualmente em livros didáticos italianos, como mostrou nossa pesquisa de mestrado (FRANGIOTTI, 2014).

Quando descrevemos as características da variedade falada italiana no terceiro capítulo, expusemos que Coveri et al. (1998, p. 252-3) e Sobrero e Miglietta (2007, p. 119-20) colocam o uso do *indicativo presente* em substituição ao *futuro semplice* como o resultado da simplificação do paradigma verbal italiano que ocorre em virtude do emprego do canal oral.

Para Bertinetto (1991), a utilização do *presente* em enunciados nos quais a gramática normativa prescreve o uso do *futuro* ocorre especialmente no registro coloquial. Assim, como se pode perceber, diferentes autores situam esse fenômeno em dimensões distintas da variação linguística, ora marcada apenas em diamesia, ora marcada apenas em diafasia.

Levando em consideração as observações de Bertinetto (1991, p. 69), em proposições com o *indicativo presente*, o momento de referência deve estar expresso, como em "*vengo stasera*" ["venho hoje à noite"] ou "*domani dormo da mia zia*" ["amanhã durmo na minha tia"].

Além disso, em circunstâncias onde um evento que se quer evitar seja iminente, o uso do presente indicativo é mais apropriado que o futuro simples, como no caso dos seguintes exemplos: "*Attento! vai a sbattere!*" ["Atenção! você vai bater"] e "*Ancora un passo e sei morto!*" ["Mais um passo e você vai estar morto"].

Segundo diz o linguista, o uso do presente no lugar do *futuro* não é produtivo quando utilizado na voz passiva, pois, uma vez utilizado, ele perde sua carga semântica como processo e adquire valor estático, como em "*Domani questi alberi sono tagliati*" ["Amanhã

estas árvores estão cortadas”] contraposta a "*Domani questi alberi saranno tagliati*" ["Amanhã estas árvores serão cortadas"].

Em frases condicionais, a utilização do *presente* no lugar do *futuro* contribui para a expressão de maior certeza de verificação da ação, ao passo que o uso do *futuro* tende a diminuir sua iminência e, por conseguinte, a certeza de sua concretização. Isso ocorre em frases como "*Se non smetti di giocare con quel bastone, te lo rompo*" ["Se você não parar de brincar com este bastão, eu o quebro"] em contraposição a "*Se non smetti di giocare con quel bastone, te lo romperò*" ["Se você não parar de brincar com este bastão, eu o quebrarei"], em que o uso do presente indicativo na apódose da primeira sentença contribui para o efeito de ameaça, enquanto, na segunda, o uso do *futuro* retira a certeza da ação, atenuando a intenção intimidatória do falante.

Diante dessas distinções de uso e significado entre *futuro semplice* e *indicativo presente*, esta investigação procurou verificar os contextos linguísticos nos quais a variação entre o uso desses tempos ocorre com maior frequência e de quais fatores essa variação parece depender. Como se verá mais adiante, a metodologia de análise compreendeu a comparação quantitativa e qualitativa das ocorrências desses tempos verbais nos quatro gêneros textuais coletados e a identificação de possíveis tendências de uso das duas variantes em cada um deles.

4.2.2 As conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas

Ao longo do terceiro capítulo, vimos que as conjunções são consideradas uma importante marca diferenciadora da modalidade oral e escrita. Isso porque, como afirmam Sobrero e Miglietta (2007) e Coveri et al. (1998), o leque de conjunções seria mais amplo em textos escritos, enquanto nos gêneros orais haveria um "empobrecimento" do número de conjunções utilizadas, sendo especialmente frequentes as formas *però*, *poi*, *ma* e *allora*.

Embora essas indicações sejam importantes, pois apresentam a ligação entre a escolha das conjunções e os diferentes canais utilizados na comunicação, observamos que os autores não estabelecem correlações entre a fala e a escrita e o grau de formalidade das interações. Assim, eles não consideram a influência que fatores contextuais podem ter sobre as escolhas das conjunções em textos orais e escritos e, desse modo, não avaliam a possibilidade de que, por exemplo, um gênero mais formal pode, mesmo sendo oral, contemplar uma maior

variedade de conjunções, do mesmo modo que um texto mais informal, ainda que escrito, pode conter uma baixa variação no uso das conjunções.

É para observar de que forma isso se concretiza nos textos que optamos pelo estudo desse fenômeno. Nosso objetivo era verificar se haveria diferença quanto à escolha de conjunções nos quatro gêneros textuais estudados, para estabelecer possíveis padrões de uso de acordo com a modalidade oral ou escrita e com o registro linguístico empregado.

Como se sabe, as conjunções formam uma classe de palavras bastante ampla, que é composta por diversos elementos e que desempenha um grande número de funções. Dada a impossibilidade de aprofundar a discussão sobre todas as categorias de conjunções, nos limitamos ao estudo de duas tipologias principais: as coordenativas, focalizando, as conjunções coordenativas adversativas e as conclusivas; e as subordinativas, analisando as conjunções causais e concessivas.

As conjunções coordenativas desempenham o papel de reunir partes de orações ou orações independentes que pertencem ao mesmo nível sintático. Nesse contexto, as adversativas têm como função sinalizar uma relação de contraposição entre unidades menores de uma mesma oração ou entre diferentes orações em um mesmo período.

Segundo Scorretti (1991), essa categoria de conjunções compreenderia pelo menos oito formas lexicais: *ma, però, bensì, invece, piuttosto, tuttavia, anzi e eppure*. Dentre as quais *ma* seria a mais frequente na língua italiana.

No que diz respeito à utilização das conjunções, a conjunção *ma* coordena diversas categorias sintáticas. Isso significa que ela pode coordenar sintagmas nominais, como em "*Non mi ha scritto Mario, ma Andrea*" ["Não me escreveu Mario, mas Andrea"], sintagmas preposicionais, como em "*Ho visto Mario a casa sua, ma non in istituto*" ["Vi Mario na casa dele, mas não no instituto"], sintagmas adverbiais, como "*Avanzava lentamente ma sicuramente*" ["Avançava lentamente, mas com segurança"], entre outros.

As conjunções *però* e *eppure*, por outro lado, são utilizadas como a conjunção *ma*, porém em contextos sintáticos mais restritos, uma vez que não podem ser utilizadas entre sintagmas nominais, entre alguns tipos de sintagmas preposicionais e entre advérbios de grau. Assim, em uma oração como "*Non è più estate, ma autunno*" [Não é mais verão, mas outono], na qual a coordenação ocorre entre dois sintagmas nominais, pode ser empregada a conjunção *ma*, mas não *però* ou *eppure*. Estas últimas, nesse contexto, dariam origem a uma proposição agramatical.

A conjunção *bensì* é empregada somente em orações regentes negativas, como no enunciado "*Il testo non dice che il fatto non è accaduto, bensì che si è verificato molto più*

tardi" ["O texto não diz que o fato não ocorreu, mas sim que aconteceu muito mais tarde"], resultando agramatical em orações principais afirmativas.

Para Scorretti (1991), as conjunções *piuttosto* e *tuttavia* são formas não muito frequentes na coordenação de sintagmas nominais. Nesses casos, contudo, esses dois elementos tendem a ter necessidade de pelo menos uma negação explícita em uma das partes coordenadas. Logo, as orações "*Non conosco Mario, piuttosto Andrea*" ["Não conheço Mario, mas sim Andrea"] e "*È ricco, tuttavia non estremamente infelice*" ["É rico, todavia não extremamente infeliz"] podem ser consideradas gramaticais exatamente pela presença da negação.

Passando às conjunções conclusivas, trata-se do grupo a partir do qual se expressa o resultado ou a consequência de um raciocínio ou de uma ação. Estudiosos como Dardano e Trifone (1997, p. 375) arrolam nessa categoria as conjunções *quindi*, *dunque*, *perciò*, *ebbene*, *pertanto* e *allora*.

Exatamente em virtude de sua função semântica, as conjunções conclusivas tendem a estar entre duas orações e precisam da anterior à qual se referem para criar a relação de consequência com a posterior, como em: "*Lui stava piangendo, perciò ho capito che soffriva*" ["Ele estava chorando, por isso entendi que sofria"] ou em "*Piove molto, quindi prendo l'ombrello*" ["está chovendo muito, então vou pegar o guarda-chuva"].

Por serem formas adverbiais, as conjunções conclusivas *quindi*, *perciò* e *dunque* podem se movimentar no interior das orações que coordenam, resultando em períodos como os seguintes: "*La luce è accesa, Mario quindi deve essere in casa*" e "*La luce è accesa, Mario deve essere in casa quindi*" ["A luz está acesa, Mario então deve estar em casa"].

Se por um lado temos as conjunções adversativas e conclusivas, que instauram uma relação de coordenação entre segmentos menores de uma mesma oração ou entre orações independentes, por outro, temos as conjunções causais e concessivas, que estabelecem uma relação de subordinação entre duas ou mais orações em um período composto.

As orações causais têm como função instaurar uma relação causal com o evento da principal que contem então o seu efeito. Portanto, as conjunções sobre as quais se estruturam essas orações são responsáveis por indicar a origem de um evento ou a sua motivação.

De acordo com Giusti (1991), as principais conjunções e locuções causais são: *perché*, *poiché*, *giacché*, *siccome*, *visto che*, *dal momento che*, *dato che*, *per il fatto che* e *in quanto*. Das quais, as mais usadas seriam *perché* e *siccome*.

Sobre essas duas últimas formas, enquanto a conjunção *siccome* traz consigo uma causa conhecida, que é seguida por uma consequência nova, a conjunção *perché* introduz a causa

como elemento novo. Em decorrência dessa diferença funcional, há uma distinção no plano da organização sintática. Assim, se a oração causal for introduzida por *siccome*, ela precederá a oração principal, se for introduzida por *perché* a oração principal ocupará a primeira posição, enquanto a oração causal a seguirá.

As conjunções *per il fatto che* e *in quanto* desempenham a mesma função remática de *perché*. Como consequência, as orações causais introduzidas por elas vêm sempre após a oração principal, como em "*Non sono venuto a scuola per il fatto che/inquanto non mi sentivo bene*" ["Não vim à escola pelo fato de que/enquanto não me sentia bem"].

Desempenhando uma função temática como a de *siccome* operam as conjunções *poiché*, *giacché*, *visto che*, *dal momento che* e *dato che*, as quais, como dissemos, introduzem orações colocadas normalmente antes da oração principal, como em "*Poiché/siccome/giacché non vuoi proseguire gli studi, dovrai trovarti un lavoro*" ["Como você não quer continuar os estudos, deverá encontrar um trabalho"], embora no caso de locuções formadas por verbos no particípio, como *visto che* e *dato che*, possa ocorrer uma inversão dessa ordem, como em "*Oggi vengo a prenderti io, dato che Maria è ammalata*" ["Hoje venho eu te pegar, dado que Maria está doente"].

As conjunções concessivas exprimem que um obstáculo expresso na oração subordinada não modificará a declaração da oração principal. Nas palavras de Dardano e Trifone (p. 376), trata-se de orações que introduzem uma causa "frustrada", ou seja, acompanham um fato que deveria ou poderia se concretizar, mas que, por alguma razão, contradizendo as expectativas, não se realiza.

Segundo esses linguistas, desse grupo fazem parte as conjunções: *anche se*, *ancorché*, *benché*, *malgrado*, *nonostante*, *per quanto*, *pur*, *quantunque*, *sebbene* e *seppure*.

Diferentemente do que acontece nos demais grupos de conjunções vistos até aqui, a categoria de conjunções concessivas possui elementos que supõem a utilização do modo *congiuntivo* (equivalente ao subjuntivo, em português). Isso ocorre com todas as conjunções elencadas acima, com exceção de *anche se*, que se vale de construções no modo indicativo, e de *pur*, normalmente seguida por verbos conjugados no gerúndio.

As orações concessivas ocupam frequentemente a posição temática, isto é, antecedem a oração principal, como nos exemplos a seguir: "*Malgrado i prezzi siano saliti, il negozio all'angolo è ancora conveniente*" ["Ainda que os preços tenham subido, o comércio da esquina ainda é barato"]; "*Anche se piove, esco senza ombrello*" [Mesmo se chove, saio sem guarda-chuva]; e "*Pur studiando notte e giorno, non riesco a capire questo argomento*" [Mesmo estudando de dia e de noite, não consigo entender esse assunto]. Contudo, essa

ordem não é obrigatória, pois, mesmo invertendo-as, as orações acima continuariam sendo gramaticais.

4.2.3 As unidades lexicais alteradas

Descrivendo a variedade do italiano falado, Sobrero e Miglietta (2007), inserem entre suas características principais o uso frequente de diminutivos, como *pensierino*, *attimino*, *letterina*, *cosina*. Contudo, os autores não esclarecem se a observação foi baseada em textos falados autênticos e, portanto, não aprofundam suas análises no sentido de evidenciarem se essa utilização perpassaria todos os contextos de produção oral ou se, ao contrário, ela estaria de alguma maneira vinculada ao registro linguístico empregado na comunicação.

Tratando a variação diafásica, Coveri et al. (1998) situam os diminutivos entre as características do italiano informal, sem, no entanto, especificar se esse fenômeno ocorreria em todos os contextos informais, independentemente do canal utilizado.

Neste estudo, procuramos examinar o processo de alteração, considerando, além dos diminutivos, os aumentativos, os pejorativos, os qualificativos, entre outros, com o intuito de compreender se é possível identificar diferenças de frequência no emprego de unidades lexicais alteradas em gêneros orais e escritos com níveis distintos de formalidade.

Para entendermos como ocorre esse processo, recorreremos à definição de Dardano e Trifone, para os quais a alteração é:

um tipo particular de sufixação, com a qual o significado da palavra de base não muda na sua substância, mas apenas é alterado por alguns aspectos particulares (quantidade, qualidade, juízo do falante).

[un particolare tipo di suffissazione, con la quale il significato della parola di base non muta nella sua sostanza, ma soltanto per alcuni particolari aspetti (quantità, qualità, giudizio del parlante.) (1997, p. 537)

Assim, o procedimento de alteração é motivado principalmente pelo desejo do falante em modificar levemente o sentido daquilo que está dizendo pela adição de sufixos portadores do significado desejado.

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel do afeto nesse processo linguístico, pois, ainda segundo Dardano e Trifone, o posicionamento e as emoções pessoais de quem fala entram necessariamente em jogo no momento da utilização de um termo alterado. Com isso,

podemos supor que, quanto maior a entrega e o engajamento emocional do falante, mais frequente será o recurso à sufixação.

É com base nessa ideia que levantamos a hipótese de que, talvez, em contextos nos quais os falantes se sentem mais livres para expor suas ideias, onde não há diferenças hierárquicas relevantes e onde o controle sobre as formas linguísticas produzidas não é tão intenso, haverá maior incidência de unidades lexicais alteradas, enquanto em contextos mais formais, nos quais se verifica diferença hierárquica entre os falantes, haverá menor utilização de diminutivos e aumentativos.

Do ponto de vista formal, existem restrições de caráter formal na construção de unidades lexicais alteradas. Assim, evita-se a repetição de sequências fonológicas coincidentes na base e no sufixo, isto é, com a base *tetto*, por exemplo, se poderá produzir os alterados *tettino* (*tetto* + *ino*) e *tettuccio* (*tetto*+*uccio*), mas não *tettetto* (*tetto* + *etto*). O mesmo ocorre com o substantivo *contadino*, do qual é possível originar *contadinello* (*contadino* + *ello*) e *contadinetto* (*contadino* + *etto*), mas não *contadinino* (*contadino* + *ino*).

Na tabela que segue, são apresentados os principais sufixos da língua italiana, seguidos pelo valor que adiciona ao termo modificado e por exemplos de sua utilização:

Quadro 30: Sufixos da língua italiana

Sufixo	Significado	Exemplos
-ino	pequena dimensão, afeto	mamma > mammina;
-etto	pequena dimensão, afeto	bacio > bacetto; camera > cameretta
-ello	pequena dimensão, afeto	albero > alberello; asino > asinello
-uccio	pejorativo ou (mais comumente) afeto	avvocato > avvocatuccio; casa > casuccia
-icci(u)olo	modéstia ou (mais raramente) pejorativo	festa > festicciola; donna > donnicciola
-ucolo	pejorativo	maestro > maestrucolo; poeta > poetucolo
-otto	jovialidade	ragazzo > ragazzotto
-acchiotto	pequena dimensão, afeto	lupo > lupacchiotto; furbo > furbacchiotto
-icciattolo	pequena dimensão, pejorativo	libro > libriciattolo; fiume > fiumiciattolo
-one	alta intensidade, grande dimensão	febbre > febbreona; libro > librone
-acchione	ironia	frate > fratacchione; matto > mattacchione
-accio	pejorativo	voce > vociaccia; avaro > avaraccio
-astro	pejorativo com bases nominais e atenuador com bases adjetivais	medico > medicastro; rosso > rossastro

Fonte: Adaptado de Dardano e Trifone (1997, p. 539-540)

Embora a adição do sufixo em um substantivo ou adjetivo nunca altere a classe de palavra à qual o termo alterado pertence, pode ocorrer, principalmente no caso de nomes femininos no aumentativo, que o gênero do termo seja modificado. Assim, no caso de *la casa*, por exemplo, a alteração para o aumentativo resultará em *il casone*, fazendo com que o substantivo feminino *casa* se torne masculino.

4.2.4 Os superlativos absolutos

Em sua descrição da variedade falada, Sobrero e Miglietta (2007) arrolam vários traços que distinguem essa variedade em relação à língua escrita. Um desses fenômenos é o uso de superlativos enfáticos, como em "*sono offesa offesissima*" [estou ofendida ofendidíssima], em que o adjetivo, além de ser reiterado duas vezes, é acrescido do sufixo "-issima", que tem por função o aumento do grau de intensidade da qualidade expressa pelo adjetivo.

De acordo com a gramática da língua italiana, o grau de intensidade de um adjetivo ou de um advérbio pode ser expresso de duas maneiras: através de comparações entre um ou mais termos ou por meio do emprego do grau absoluto.

No primeiro caso, o falante pode recorrer ao grau comparativo de superioridade, como em "*Quella bambina è più alta di te*" [Aquele menina é mais alta que você], ou de inferioridade, como em "*Quella bambina è ancora più bassa di te*" [Aquele menina é ainda mais baixa que você].

Sobre a formulação dos superlativos absolutos, existem duas tipologias: os superlativos absolutos sintéticos e os analíticos. Para a formação dos superlativos sintéticos, emprega-se o sufixo *-issimo*; enquanto para construir superlativos analíticos, o falante se vale da anteposição de palavra intensificadora, como advérbios e prefixos. De acordo com Bechara (2009, p. 149), a forma lexical que resulta da adição do sufixo seria mais enfática que aquela resultante da anteposição do advérbio.

Em nossa pesquisa, procuramos investigar as estratégias adotadas pelos falantes italianos na construção de superlativos absolutos, focalizando, em especial, a variação na utilização do sufixo *-issimo*, de prefixos, como *-stra* e *-arci*, e de advérbios, como *molto*, *proprio* e *del tutto*.

Diferentemente da perspectiva de Sobrero e Miglietta (2007), que, como se viu, incluem esse fenômeno em sua descrição da língua falada italiana, partimos da hipótese de que, talvez, diferentes variantes seriam utilizadas em correspondência a diferentes gêneros textuais. Assim, em gêneros mais formais, nos quais os falantes tendem a preferir um tom mais comedido, pensamos que os superlativos seriam formados mais frequentemente através de advérbios, enquanto em gêneros mais informais, nos quais há maior tendência à expressividade, teríamos uma gama mais ampla de possibilidades, com o emprego de advérbios, sufixos e prefixos.

Cabe especificar que, do ponto de vista formal, o sufixo *-issimo* possui algumas restrições. Assim, ele só é aplicável aos adjetivos que podem ser precedidos por *molto*. Com isso, pode-se ter *molto grande* ou *grandissimo*, *molto bello* ou *bellissimo*, mas não *privissimo*, cuja intensificação se dá por outros meios, como pelo emprego de advérbios como *del tutto* ou *proprio*.

4.2.5 Os deslocamentos à esquerda e à direita

Na língua italiana, assim como em outras línguas românicas, como o francês, o espanhol e o português, existe uma ordem canônica de organização sintática constituída pela seguinte sequência: sujeito + verbo + complementos. Essa sucessão de elementos pode ser denominada *ordem básica*, *ordem normal* ou, ainda, *ordem não marcada*. É o que visualizamos em orações como “*Quella donna ha acquistato una nuova macchina*” [“Aquele mulher adquiriu um novo carro”] ou “*Il bambino è nato una settimana prima del previsto*” [“O menino nasceu uma semana antes do previsto”], nas quais temos os sujeitos, respectivamente, “*quella donna*” e “*il bambino*”, os verbos, “*ha acquistato*” e “*è nato*”, e os complementos, no primeiro caso, um objeto direto “*una nuova macchina*”, e, no segundo, um adjunto adverbial de tempo “*una settimana prima del previsto*”.

Essa ordem, contudo, pode ser alterada devido a necessidades comunicativas particulares. Nesse caso, o falante pode optar por antecipar um dos constituintes da oração de modo a colocá-lo em evidência ou pode retomar um dos constituintes ao fim de sua proposição para esclarecê-lo. Essa modificação na ordem básica da oração é chamada de *ordem marcada*. Os processos resultantes podem ser de diferentes tipos, como topicalização, frase clivada, tema suspenso, deslocamento à esquerda e deslocamento à direita.

Em nosso caso específico, nos concentraremos na apresentação dos dois últimos fenômenos. Devido às suas semelhanças do ponto de vista pragmático, os abordaremos em uma única seção, de modo a descrever não apenas as similitudes, mas também as diferenças que envolvem esses dois processos.

Segundo Benincà (1997, p. 130), se tem um deslocamento à esquerda quando o rema da oração - a informação nova - é colocado na posição temática, ou seja, no início da oração à esquerda do verbo. No processo de deslocamento à esquerda, há clara conexão sintática entre o termo deslocado e o verbo da oração, sendo que os sintagmas deslocados podem ser apenas

objetos diretos, objetos indiretos e complementos preposicionados, ou seja, sintagmas diretamente relacionados ao verbo.

A ligação do sintagma deslocado com o resto da frase é evidenciada por meio da preposição que o antecede e/ou por meio de um clítico de retomada. A título de exemplo, na oração "A Roberto non gli piace correre" [A Roberto não lhe agrada correr], vemos que o sintagma "A Roberto", complemento indireto de *piacere* é deslocado à esquerda desse verbo, tendo sua conexão sintática mantida pela presença da preposição "a", prevista na regência do verbo, e pela presença do clítico anafórico *gli*, que retoma "A Roberto".

Na oração "La bicicletta io la uso per andare al lavoro" [A bicicleta eu a uso para ir ao trabalho], temos que o complemento direto "la bicicletta" é posto à esquerda do verbo *usare*, sendo que a conexão sintática, nesse caso, é estabelecida pelo emprego do pronome átono "la", que o recupera.

Os exemplos acima ajudam a ver os deslocamentos como uma estratégia linguística cujo objetivo é conferir ênfase a um elemento da oração diferente do sujeito. Assim, quando o falante opta, como no caso visto acima, por deslocar o objeto direto "la bicicletta", ele retira o foco do sujeito "io" e dá maior realce ao meio de transporte que usa para ir ao trabalho.

No que diz respeito à presença ou ausência de pronomes átonos que retomem o termo deslocado, Benincà (1997) esclarece que, no deslocamento de objeto direto e de complementos partitivos, a retomada é obrigatória, caso contrário, a oração resulta agramatical. Sendo assim, na oração "Il caffè io lo prendo sempre dopo pranzo" [O café eu o tomo sempre depois do almoço], a retomada do sintagma deslocado *il caffè* por meio do pronome *lo* é imposta pela gramática da língua italiana.

Diferentemente do que ocorre no caso dos deslocamentos de objetos diretos, com complementos preposicionados a retomada pronominal não é prevista. Com isso, na oração "A me mi piace fare sport" [A mim me agrada fazer esporte], a retomada do complemento indireto "a me", através do pronome "mi", é opcional.

Como dissemos, o deslocamento à direita, assim como aquele à esquerda, é um fenômeno de ruptura da ordem natural de organização sintática. Com ele, porém, o falante coloca o complemento do verbo, seja ele direto ou indireto, na parte final da oração, antecipando-o por meio de um pronome átono.

O exemplo a seguir mostra o funcionamento desse fenômeno: "Io la faccio dopo la torta" [Eu a faço depois a torta], na qual o pronome "la" é catafórico, antecipando o objeto direto do verbo "*fare*", colocado à direita do verbo.

Em estudos como Crocco (2010), sustenta-se que os deslocamentos à direita são mais frequentes em registros informais e que são menos frequentes que os deslocamentos à esquerda.

Segundo Benincà (1997), o deslocamento à direita desempenha duas funções práticas: a primeira diz respeito ao anseio do falante por recuperar um elemento já conhecido pelo interlocutor para colocar ênfase não sobre ele, mas sobre o predicado verbal da oração. A segunda nasce do desejo do falante de esclarecer seu ponto de vista e pode surgir como consequência das exigências do contexto comunicativo. Imagine-se uma situação hipotética, na qual amigos estejam falando do funcionamento dos diferentes meios de transporte em suas cidades, e um deles menciona, em um determinado momento, o meio de transporte ônibus. Minutos depois, um dos amigos se lembra de uma experiência tida nesse transporte e diz *"Io una volta l'ho preso prestissimo"* ["Eu uma vez o peguei muito cedo"], em seguida, percebendo que pode ter deixado poucas pistas interpretativas para seus amigos, se autocorrige, dizendo *"Io una volta l'ho preso prestissimo l'autobus"* ["Eu uma vez o peguei cedíssimo o ônibus"], em uma tentativa de colaborar com a compreensão de seus interlocutores de que não está falando de outros meios de transporte, mas sim do ônibus.

A utilização do pronome clítico em adição ao complemento direto ou indireto, no entanto, cria um efeito aparente de redundância. Por conta disso, o emprego de tais estruturas em textos escritos e orais mais formais é tido como inadequado. Nesse sentido, Dardano e Trifone dizem:

O deslocamento com retomada pronominal é uma construção adequada, sobretudo, ao registro coloquial. Na escrita e na fala mais monitoradas, além da já recordada transformação da frase ativa em passiva, temos à disposição outros procedimentos para obter a **tematização** de um constituinte, isto é, para colocar em evidência que aquele constituinte é o tema da frase.

*La dislocazione con ripresa pronominale è una costruzione adatta soprattutto al registro colloquiale. Nello scritto e nel parlato più sorvegliati, oltre alla già ricordata trasformazione della frase attiva in passiva, abbiamo a disposizione altri procedimenti per ottenere la **tematizzazione** di un costituente, cioè per sottolineare che quel costituente è il tema della frase. (1997, p. 443-4, grifos dos autores)*

No caso de textos escritos e orais mais monitorados, então, são aconselhadas estratégias de focalização que não necessitem da retomada pronominal, como o recurso a orações passivas, exemplificado em *"Questo testo nessuno lo ha letto"* [Esse texto ninguém o leu], que

pode ser transformada na voz passiva em "*Questo testo non è stato letto da nessuno*" [Esse texto não foi lido por ninguém].

Esse posicionamento reitera aqueles encontrados nas obras tomadas como referência na organização das seções relativas à arquitetura do italiano contemporâneo - Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) -, as quais colocam esses fenômenos como característicos do italiano falado e do italiano dito de uso médio.

Embora saibamos que os deslocamentos à direita e, em alguns casos, à esquerda podem ocorrer sem a utilização de pronomes átonos de antecipação e retomada, em nossa pesquisa, consideramos apenas as ocorrências nas quais o pronome foi identificado já que, como vimos, esses parecem ser os casos linguisticamente mais estigmatizados por serem avaliados como usos pronominais redundantes.

4.2.6 Os pronomes em orações relativas

As orações relativas são definidas como proposições subordinadas que são construídas como modificadoras de um elemento nominal contido na oração principal. De modo geral, essas orações têm a função de determinar ou completar o significado de um sintagma nominal, podendo ser de dois tipos principais: orações relativas restritivas (também chamadas de determinativas) e orações relativas explicativas (ou apositivas).

Constitui um exemplo de oração relativa restritiva o seguinte período: "*leggo solo i libri che mi piacciono*" ["leio só os livros dos quais gosto"], no qual se vê a oração relativa introduzida pelo pronome *che*, trazendo uma informação que completa o sentido da oração regente, na medida em que especifica e restringe os tipos de livros lidos pelo falante a apenas aqueles dos quais gosta, eliminando todos os demais. Nesse caso, tem-se que, se a oração relativa fosse retirada, o sentido do enunciado se perderia, resultando em um período incompleto.

As orações relativas explicativas constituem uma espécie de aposto, ou seja, uma informação acessória. Assim, em "*leggo solo libri, che per me sono la migliore compagnia*" ["leio só livros, que para mim são a melhor companhia"], vê-se que a oração relativa introduzida por *che* traz um atributo da categoria 'livro' como um todo, sem delimitar quais seriam os livros lidos. Desse modo, o foco informacional recai sobre o que o falante lê e não na tipologia de livros que escolhe.

Nesse último exemplo, tem-se, então, um dado adicional sobre a perspectiva do falante, como se essa informação fosse um parêntese. A oração relativa adquire certa independência sintática com relação à oração regente, o que faz com que ela possa ser extraída do enunciado, sem que haja prejuízos significativos à compreensão e à completude do período, diferente do que ocorre nas orações de tipo restritivo.

As orações relativas podem ser introduzidas por três elementos pronominais fundamentais: *che*, *cui* e *quale*. Além disso, há também o emprego de *dove* em orações relativas nas quais o antecedente constitui uma indicação de lugar, seja ele um sintagma nominal ou preposicional.

O pronome relativo *che* é considerado de uso mais frequente. Trata-se de uma forma invariável, que não distingue gênero e número e que opera tanto nas funções de sujeito quanto de objeto direto, não podendo, em nenhuma hipótese, ser precedida por preposições.

Desempenhando seu papel como sujeito, é utilizado em orações como "*La ragazza che ti ha telefonato è straniera*" ["A moça que te ligou é estrangeira"], na qual o pronome relativo retoma o antecedente *la ragazza* e funciona como sujeito de *ti ha telefonato*. Na função de objeto direto, ocorre em orações como "*Le canzoni che senti sono orribili*" ["As músicas que você ouve são horríveis"], na qual o pronome relativo *che* desempenha a função de objeto direto do verbo *sentire*.

Cabe lembrar que o pronome relativo *che* pode ocupar a posição de objeto indireto, em orações como "*Le bambine che ti ho parlato ieri sono qui*" [As meninas que te falei ontem estão aqui], na qual assume o papel de objeto indireto ao completar o sentido de "*ti ho parlato ieri*", substituindo o complemento de assunto "*delle bambine*". Esse exemplo de uso, porém, está entre aqueles do chamado *che polivalente* ou *che indeclinato*, e opõe-se à prescrição da gramática normativa, que prevê, nesses casos, a utilização dos pronomes *cui* e *quale* precedidos de preposição (*Le bambine di cui/delle quali ti ho parlato ieri sono qui*.). Esse uso é comumente relacionado, principalmente, à língua falada. A citação a seguir, retirada da enciclopédia online *Treccani*³⁷, mencionada aqui por ser um exemplo de gramática de referência principalmente para aprendizes de italiano que vivem fora da Itália, nos permite visualizar o estigma linguístico atribuído à estrutura:

³⁷ Disponível em: [http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)/). Acesso em: 28 jul. 2018.

O uso do *che* polivalente, sobretudo com valor relativo, constitui um caso bastante comum de erro que se comete na escrita e na fala pouco monitoradas.

[L'uso del che polivalente, soprattutto con valore relativo, costituisce un caso piuttosto comune di errore che si commette nello scritto o nel parlato poco controllati.]

O pronome *che* pode ainda substituir uma proposição inteira, como em “*Ho guardato un film meraviglioso questo fine settimana, il che mi ha reso molto felice*” [“Assisti um filme maravilhoso esse fim de semana, o que me deixou muito feliz”]. Nesse caso, vem acompanhado do artigo definido *il*, significando “*questa cosa*”, “*questo*” [isso].

O pronome relativo *cui* é invariável, assim como *che*, e vale para ambos os gêneros e para o singular e o plural. Diferentemente de *che*, porém, exerce somente a função de objeto indireto, sendo precedido pela preposição prevista pelo verbo da oração subordinada. Exemplo dessa estrutura é o seguinte período: “*Questo è l'autore a cui ho fatto riferimento in precedenza*” [“Esse é o autor ao qual fiz referência anteriormente”], no qual a preposição que antecede o pronome relativo *cui* provém da regência da locução “*fare riferimento*”, que requer a preposição “*a*”.

A forma *cui* pode vir acompanhada por um artigo e sem preposição somente em um contexto: quando se trata de construções genitivas nas quais o artigo e o pronome relativo formam uma estrutura adjetival, equivalente do ponto de vista semântico aos adjetivos possessivos, como *suo* e *sua*. Desse modo, na frase “*Gianni, il cui padre è spagnolo, è andato a vivere a Madrid*” [“Gianni, cujo pai é espanhol, foi viver em Madri”], temos a estrutura *il cui* estabelecendo a relação genitiva entre os sintagmas nominais *Gianni* e *padre*.

A última das três formas de pronome relativo considerada diz respeito a *quale*. Esse é tido como o elemento capaz de explicitar por si só o maior número de informações morfológicas, uma vez que ele abarca a informação de gênero, a partir do artigo ou da preposição que o precede (*il quale*, *della quale*), e de número a partir do artigo e da terminação do pronome (*il quale*, *i quali*). Apresentando diferenças tanto em relação ao pronome *che* quanto a *cui*, a forma *quale* pode exercer a função de objeto indireto, sendo precedido por preposição, ou a função de sujeito ou objeto direto, sendo precedido por artigos definidos.

Na função de objeto indireto, o pronome relativo *quale* é de uso corrente, como afirmam, entre outros, Dardano e Trifone (1997) e Cinque (1991), sendo utilizado como alternativa a *cui* em situações como “*La storia, della quale ti ho parlato ieri, non era vera*”

["A história, da qual te falei ontem, não era verdadeira"]. Já na função de sujeito – como em "*Seduto sulla panchina c'era un vecchio, il quale leggeva il giornale*" ["Sentado sobre o banco havia um velho, o qual lia o jornal"] –, esses autores afirmam que o pronome dá um tom mais formal ou burocrático ao texto e, na função de objeto direto – como em "*Questo è il film il quale ho guardato ieri*" ["Esse é o filme o qual vi ontem"] –, é bastante raro, assumindo tom literário.

Finalmente, pode-se ter o pronome *dove* na posição de introdutor de oração relativa que conecta duas proposições. Nesses casos, normalmente, se tem uma oração relativa com verbos intransitivos nas quais o pronome relativo substitui o adjunto adverbial de lugar, como em "*Questa è la città dove è nato Mario*" ["Essa é a cidade onde nasceu Mario"], onde se vê o advérbio *dove* conectando as duas orações e substituindo o complemento locativo do verbo intransitivo "*è nato*".

Com base nas funções desempenhadas por esses pronomes, a coleta e análise de dados teve como objetivo verificar se a afirmação de teóricos que colocam o uso dos pronomes de acordo com a norma como característica da variedade escrita (SOBRERO; MIGLIETTA, 2007) e que situam o uso escasso da forma *il quale* como característico da variedade falada (SOBRERO; MIGLIETTA, 2007 e COVERI et al., 1998) se confirmam nas produções orais e escritas dos participantes da pesquisa.

4.3 A análise dos dados e as ferramentas da Linguística de *Corpus*

Após a finalização da coleta de dados dos quatro gêneros textuais investigados e, antes mesmo de termos definido quais seriam os aspectos linguísticos examinados, realizamos a transcrição dos textos orais. Para tanto, nos baseamos nas normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística e Urbana Culta de São Paulo (NURC) e as adaptamos em resposta às especificidades de nossa investigação. De maneira geral, os procedimentos adotados são apresentados e exemplificados na tabela a seguir:

Quadro 31: Notação nas transcrições dos corpora formados por textos orais

Ocorrências	Sinais	Exemplo
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	P: <i>si?com'era la tua infanzia tu sei figlia unica?</i> I: <i>no ho una sorella gemella ()</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	I: <i>quando eravamo piccole mamma sempre in portoghese poi (del resto) un po' un po' però maggiormente italiano adesso</i>
Truncamento	/	I: <i>si un anno ehhe avevo diciassette anni ins/ sono stata in una famiglia</i>
Interrogação	?	P: <i>quindi parli l'inglese?</i>
Pausa ³⁸	...	I: <i>una persona non riuscirebbe a cogliere uuuum... o anche per esempio</i>

Fonte: Adaptado de Preti, 2010, p. 13

Além desses padrões de transcrição, estabelecemos que caracteres em letra maiúscula seriam utilizados apenas no início de nomes próprios e que todos os números seriam escritos por extenso, uma vez que os programas de análise de dados, normalmente, não reconhecem algarismos. Também optamos por transcrever os fáticos, como *uhhu*, *ah*, *eh*, procurando representá-los ortograficamente, e por não utilizar sinais de pausa típicos da língua escrita, como vírgula, ponto final e dois pontos.

Após essa etapa, passamos à elaboração do percurso de análise. Para tanto, nos aproximamos da *Linguística de Corpus*, em virtude de ela fornecer ao pesquisador instrumentos tecnológicos bastante atuais e amigáveis.

Segundo Viana e Tagnin (2010, p. 24), para que um pesquisador identifique se está realmente lidando com *corpus* é necessário que ele verifique se seu material possui as seguintes características:

- (a) deve ser compreendido como um conjunto de textos;
- (b) contempla textos (orais ou escritos) que tenham sido efetivamente produzidos por falantes de determinada língua;
- (c) consiste numa forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em seu sentido geral ou específico;
- (d) é uma reprodução da produção linguística de toda a população que se quer investigar ou uma amostra representativa dessa população, com base em princípios claros e bem definidos;
- (e) assume a forma eletrônica com vistas a ser investigado pelo computador;
- (f) é concebido com o objetivo de possibilitar a realização de uma pesquisa linguística.

³⁸ Nos exemplos de interações trazidos ao trabalho, para facilitar a leitura, inserimos as pausas e os truncamentos apenas nos casos em que essas informações se mostraram relevantes para a análise. Nas demais situações, eles foram omitidos.

Com base nas considerações de Viana e Tagnin (2010), como neste estudo buscamos reunir exemplares representativos de quatro gêneros textuais diferentes, com características temáticas, estruturais e linguísticas próprias, pareceu-nos mais adequado tratá-los como *corpora* distintos. Como resultado, temos um primeiro *corpus* composto por 140 e-mails; outro formado por 13 interações entre professores e alunos durante plantão universitário; um terceiro, que conta com 10 entrevistas e, finalmente, um quarto *corpus* com 18 históricos de mensagens trocadas via Whatsapp.

Embora alguns autores afirmem a necessidade de que um *corpus* deva ter um “tamanho considerável” (SINCLAIR, 2004, p. 189), parece estranho pensar em um critério como esse, uma vez que é difícil estabelecer precisamente qual seria esse tamanho considerável. Dessa maneira, concordamos com Bowker e Pearson (2002), para quem:

Infelizmente, não há regras consistentes e seguras que possam ser seguidas para determinar o tamanho ideal de um corpus. Em vez disso, você terá de tomar essa decisão baseado em fatores como as necessidades de seu projeto, a disponibilidade de dados e a quantidade de tempo de que você dispõe. É muito importante, no entanto, que não se suponha que maior é sempre melhor. Você pode descobrir que consegue obter mais informações úteis de um *corpus* que é pequeno, mas bem planejado, do que de um que é maior, mas não é personalizado para atender às suas necessidades (2002, p. 45-6)

Assim, embora nossos *corpora* não sejam de grande dimensão, sobretudo aqueles de língua falada, acreditamos que eles possam favorecer a identificação de traços linguísticos que marcam os registros mais monitorados e menos monitorados nas modalidades oral e escrita em língua italiana.

Nossa perspectiva é corroborada pela fala de Viana e Tagnin (2010, p. 31), que esclarece que a Linguística de *Corpus* entende a linguagem através do prisma da probabilidade, dando prioridade, desse modo, ao estudo de "padrões de uso em línguas específicas, por parte de um dado grupo de pessoas, em gêneros/registros particulares".

Com isso, a pesquisa conduzida não teve como finalidade apontar certezas no uso de determinados elementos da língua italiana, mas sim refletir sobre fenômenos cuja probabilidade de ocorrência parece ser maior em determinados gêneros/registros. Nessa direção, os *corpora* formados visam prioritariamente ao estudo da língua italiana a partir de uma perspectiva sincrônica, abarcando produções de jovens estudantes universitários italianos nas modalidades oral e escrita, representativas de diferentes graus de monitoração linguística.

No que diz respeito aos *corpora* de produção oral, os dados estão disponíveis em áudio, vídeo e transcrição, o que permite a análise tanto de fenômenos estritamente linguísticos, ligados, por exemplo, ao plano morfosintático e lexical, quanto de aspectos paralinguísticos, como a prosódia e a proxêmica. Nesse momento, contudo, nos limitamos à observação da parte verbal (transcrições e áudios dos textos), considerando os dados registrados em vídeo apenas em situações onde a transcrição e o áudio não são suficientes para a compreensão de alguns detalhes da situação comunicativa.

O instrumental de análise colocado à disposição pela Linguística de *Corpus* inclui uma série de programas computacionais voltados à análise quantitativa de dados linguísticos. Dois exemplos desse tipo de programa são *WordSmith Tools*, desenvolvido por Scott em 1996, atualmente, em sua sétima versão, e *AntConc*, desenvolvido por Anthony em 2007 e que, hoje, está em sua terceira versão.

Optamos pela utilização do segundo software por ele oferecer recursos similares, embora menos numerosos, aos do primeiro programa, com a vantagem de ser gratuito. Apresentaremos a seguir o funcionamento geral da ferramenta utilizada por nós: o *Concordance* (concordanciador)³⁹.

De maneira geral, o *Concordance* permite a visualização do contexto linguístico em que um determinado aspecto linguístico ocorre. Através dele, o analista consegue ter uma visão mais global do ambiente linguístico no qual o fenômeno é utilizado, permitindo uma análise de cunho qualitativo dos dados. Por meio dele, o pesquisador tem à disposição informações linguísticas que lhe permitem não apenas confirmar ou refutar as hipóteses investigativas, mas também lançar mão de novas suposições.

O recurso funciona de maneira semelhante a um motor de busca convencional: o analista digita um termo de pesquisa e o programa procura e apresenta ao usuário todas as ocorrências encontradas. No caso do *Concordance*, é importante destacar que ele não diferencia maiúsculas de minúsculas e que não realiza procura por termos semelhantes, apenas idênticos. Assim, se o analista digita, por exemplo, a unidade lexical *bello* (belo), o programa não trará como resultado da busca *belli*, *bella*, *belle* (respectivamente, belos, bela, e belas), cabendo ao pesquisador realizar a pesquisa por meio da raiz da unidade, pesquisando, por exemplo, “*bel*”. Também os acentos gráficos são um fator que exige cuidado por parte do

³⁹ O programa está disponível online no endereço <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>> . Acesso em 15 jun. 2018.

analista, pois é necessário selecionar o padrão de linguagem correto para que o programa possa identificar as palavras grafadas com acento.

Os resultados encontrados pelo *software* são apresentados aos usuários em linhas de concordância (Figura 7), nas quais são disponibilizados trechos dos textos que contêm a palavra pesquisada. Normalmente, esses trechos reproduzidos compreendem apenas uma linha, e a palavra pesquisada aparece no centro da tela evidenciada em azul para que lhe seja dado maior destaque visual. Caso o pesquisador precise visualizar uma porção maior do texto, basta que ele clique sobre a palavra pesquisada e o programa redireciona o usuário ao arquivo completo.

À direita das linhas de concordância há uma coluna na qual são informados os textos de proveniência da ocorrência, com isso é possível que o analista conheça de antemão a distribuição do termo pesquisado em diferentes textos, podendo identificar se se trata de um uso restrito a um único texto ou se, ao contrário, está presente em textos produzidos por diferentes indivíduos.

Figura 11: A ferramenta *Concordance* no software *AntConc*

A função principal do concordanciador é permitir que o pesquisador possa estudar os usos linguísticos com o objetivo de identificar possíveis padrões. Tais padrões podem estar ligados ao plano sintático, como a probabilidade de uma determinada palavra ocorrer mais no início, no meio ou no fim de uma sentença, ao plano lexical, com o levantamento de sequências lexicais mais prováveis (*clusters*, em inglês) ou ao plano morfológico, como o uso

de um determinado tempo verbal em um gênero textual específico, apenas para dar alguns exemplos.

Nesta investigação, além da análise dos dados a partir da ferramenta *Concordance*, realizamos a etiquetagem dos dados para facilitar o processo de busca de fenômenos gramaticais específicos. Segundo Viana e Tagnin (2010, p. 351), a etiquetagem consiste em "um processo pelo qual o conteúdo do *corpus* é marcado", ou seja, são anotações feitas manualmente no *corpus* com o objetivo de facilitar a posterior busca por parte do pesquisador.

De modo geral, o processo de etiquetagem realizado por nós ocorreu como uma etapa de preparação dos dados. Nela, foram manuseados os textos em formato txt, acrescentando anotações que colocavam em evidência a ocorrência de fenômenos linguísticos que poderiam eventualmente ser de interesse para a pesquisa. Um exemplo das anotações realizadas pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 32: Anotações realizadas nos *corpora*

<f>	expressão de posterioridade
<co>	conjunção
<dd>	deslocamento à direita
<ds>	deslocamento à esquerda
<d>	diminutivo
<su>	superlativo absoluto
<pre>	pronome relativo

No quadro a seguir, exemplificamos o resultado de uma dessas etiquetagens:

Quadro 33: Exemplo de etiquetagem realizada nos *corpora*

io sto pensando di fare l'analisi dei dati come terzo capitolo <co>Perchè</co> il secondo è veramente enorme E poi <f>scrivo</f> le conclusioni Ah no! Ora le <f>scrivo</f>
--

Nesse trecho, vemos então que nossa etiquetagem dos dados resultou em uma ocorrência de conjunção, nesse caso, causal - *perché* -, e duas ocorrências de expressão de posterioridade em *scrivo*, ambas construídas com a utilização do verbo conjugado no presente do indicativo.

Em seguida à etiquetagem manual de todos os textos que fizeram parte de nossos quatro *corpora*, fizemos o levantamento de todas as ocorrências dos fenômenos linguísticos

focalizados em nosso estudo. A partir disso, verificamos se esses números eram diferentes de um gênero para outro e então passamos ao exame dos possíveis fatores que poderiam estar gerando tais divergências. Para isso, nos valem da ferramenta *Concordance* e investigamos o contexto linguístico em que tais formas apareciam. Desse modo, foi possível confrontar as considerações presentes na bibliografia consultada ao conjunto de dados por nós reunido. Os resultados obtidos a partir desse procedimento serão descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

A LÍNGUA ITALIANA CONTEMPORÂNEA: RESULTADOS DE UMA ANÁLISE *CORPUS BASED*

A pesquisa conduzida na Itália teve como finalidade reunir *corpora* representativos das variedades escrita e falada italiana com diferentes graus de formalidade, que seriam posteriormente analisados para ser levados à sala de aula como *input* para aprendizes brasileiros de italiano.

Tendo isso em mente, ao longo deste capítulo, apresentaremos os resultados atingidos na primeira dessas etapas, descrevendo e comparando quatro gêneros textuais distintos: o e-mail, o plantão docente, a entrevista e a mensagem de texto enviada pelo celular.

É importante esclarecer que, como as descrições têm como objetivo propiciar reflexões sobre a composição dos gêneros que seriam levados e discutidos em sala de aula, as análises aqui apresentadas não pretendem ser exaustivas, mas sim indicativas de linhas de tendência.

Para a investigação, partiremos de um duplo viés metodológico: em primeiro lugar, nos dedicaremos à caracterização dos quatro gêneros textuais, utilizando para isso o modelo de análise qualitativa de Schneuwly e Dolz (2010), que se divide em: exame dos conteúdos, da estrutura composicional e das unidades de linguagem presentes nos gêneros.

No que diz respeito à última dessas dimensões, destacaremos o comportamento de seis fenômenos linguísticos nesses quatro gêneros, lançando mão, nesse segundo momento, de procedimentos analíticos de base quantitativa, para a realização do cálculo das frequências de ocorrência, e de base qualitativa, para a interpretação desses números.

Com o objetivo de facilitar a leitura do capítulo, ele será organizado por gênero textual. Assim, começaremos com a elucidação dos conteúdos e da estrutura do gênero e-mail para, em seguida, passarmos ao plantão docente, à entrevista e à mensagem de texto enviada pelo celular.

Na parte final do capítulo, serão expostos, discutidos e comparados os resultados obtidos a partir do levantamento das ocorrências dos seguintes traços linguísticos, apresentados no quarto capítulo:

- a expressão de posterioridade verbal
- as conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas
- as unidades lexicais alteradas
- os superlativos absolutos
- os deslocamentos à esquerda e à direita
- os pronomes em orações relativas

Com base nos números encontrados e nas comparações estabelecidas entre os gêneros, responderemos, em nossas considerações finais, à pergunta de pesquisa que norteou esta etapa.

5.1 O e-mail: análise do conteúdo e da estrutura do gênero

Como evidenciado no capítulo anterior, foi submetido à análise um *corpus* de 140 e-mails formado por 18.394 palavras, cuja produção nasceu de uma proposta didática na qual dois professores universitários solicitavam a seus alunos que escrevessem um e-mail a um professor hipotético pedindo que lhes desse uma nova oportunidade para participar de uma atividade extra para a qual haviam perdido o prazo de inscrição.

Observando o plano dos conteúdos expressos pelo gênero, a observação dos textos reunidos mostrou que todos os alunos, sem exceção, elaboraram textos que respeitam o tema proposto pelo professor, produzindo e-mails cujo objetivo central é a argumentação a favor de que o docente lhes conceda uma nova chance para a realização da atividade.

Para atingir esse escopo, os estudantes se valem de estratégias persuasivas bastante diversificadas, como a inserção de justificativa para a perda do prazo, a demonstração de interesse pelo curso e/ou pela atividade, o pedido de desculpas pelo equívoco, entre outros. A seguir, apresentamos um exemplo de como essa construção argumentativa pode ocorrer.

Quadro 34: Exemplo de construção argumentativa nos e-mails

*Alla cortese attenzione della Professoressa Roberta Giuliani*⁴⁰

Gentile Professoressa Giuliani,

Mi chiamo Luciana e frequento il Suo corso di lingua e traduzione giapponese.

Con questa e-mail vorrei comunicarLe la mia intenzione di partecipare all'attività di sostituzione dell'esame da Lei prevista. Sfortunatamente, per dei seri motivi di salute non ho avuto la possibilità di iscrivermi in tempo alla suddetta attività e avrei necessità di svolgerla per una migliore organizzazione e riuscita dell'esame.

Come Lei ben sa, sono sempre stata presente alle Sue lezioni, ho partecipato con costanza ai vari progetti da Lei assegnati durante il corso e ho cercato di svolgere i compiti con serietà e tempestività, rispettando le varie scadenze. Inoltre, continuo ad espormi costantemente agli input necessari all'apprendimento della lingua giapponese, grazie alla continua interazione con parlanti nativi, strumento necessario per un adeguato apprendimento della lingua. Questo mi permette

⁴⁰ Todos os nomes presentes neste capítulo são fictícios e foram criados pela pesquisadora para a preservação da identidade dos colaboradores. Onde os autores dos textos inseriram apenas o primeiro nome ou optaram por inserir nome e sobrenome mantivemos a mesma estrutura.

peraltro, di avvicinarmi ulteriormente alla cultura nipponica, tanto singolare quanto affascinante. Svolgere quest'attività mi permetterebbe di distribuire adeguatamente il carico dell'esame e di mantenere la costanza e la serietà dimostrate finora rispetto ai compiti da Lei assegnati. Per tutte queste ragioni, La pregherei gentilmente di considerare questo messaggio come mia formale iscrizione e di prendere in considerazione la mia situazione includendomi ugualmente nella lista degli iscritti.

Mi scuso per l'inconveniente e La ringrazio anticipatamente per la Sua disponibilità.

Aos cuidados da Professora Roberta Giuliani

Prezada Professora Giuliani,

Me chamo Luciana e faço o seu curso de língua e tradução japonesa.

Com esse e-mail, gostaria de comunicar-lhe a minha intenção de participar da atividade de substituição prevista pela senhora. Infelizmente, por conta de sérios motivos de saúde, não tive a possibilidade de me inscrever a tempo nessa atividade e teria a necessidade de realizá-la para uma melhor organização e êxito na prova.

Como a senhora sabe, sempre estive presente nas suas aulas, participei com constância dos vários projetos propostos pela senhora durante o curso e procurei realizar as tarefas com seriedade e tempestividade, respeitando os diversos prazos. Além disso, continuo a me expor constantemente aos insumos necessários para a aprendizagem da língua japonesa, graças à interação contínua com falantes nativos, instrumento necessário para uma aprendizagem adequada da língua. Isso permite ainda que eu me aproxime ainda mais da cultura nipônica, tão singular quanto fascinante.

Realizar essa atividade me permitiria distribuir adequadamente a carga da prova e manter a constância e a seriedade demonstradas até agora com relação às tarefas propostas pela senhora.

Por todas essas razões, lhe pediria gentilmente que considerasse essa mensagem como a minha inscrição formal e que levasse em consideração a minha situação incluindo-me mesmo assim na lista dos inscritos.

Peço desculpas pelo inconveniente e lhe agradeço antecipadamente pela sua disponibilidade.

No texto reproduzido acima, a estudante constrói uma sequência para argumentar e levar a docente a reconsiderar a sua participação na atividade extra. Esse percurso se inicia com a introdução da justificativa para a perda de prazo por conta de "*seri motivi di salute*"; em seguida, avança com a introdução de uma série de afirmações sobre si mesma, com o objetivo de demonstrar o compromisso e o interesse da estudante em relação à disciplina.

De forma mais específica, as estratégias utilizadas para tentar persuadir se baseiam em seu empenho: "*sono sempre stata presente alle Sue lezioni*"; na sua seriedade e pontualidade: "*ho cercato di svolgere i compiti con serietà e tempestività*"; no seu respeito às atividades propostas pela docente: "*ho partecipato con costanza ai vari progetti da Lei assegnati*"; e em seu interesse geral pela disciplina, que, em suas palavras, vai até além da sala de aula: "*continuo ad espormi costantemente agli input necessari all'apprendimento della lingua*".

Além disso, a discente esclarece a relevância da atividade para o cumprimento de seu plano de estudos e para a manutenção do seu compromisso com o curso: "*svolgere quest'attività mi permetterebbe di distribuire adeguatamente il carico dell'esame e di*

mantenere la costanza e la serietà dimostrate finora rispetto ai compiti da Lei assegnati"; reconhece sua posição, introduzindo um pedido de desculpas: *"Mi scuso per l'inconveniente"*; agradece à docente por ler o e-mail: *"La ringrazio anticipatamente per la Sua disponibilità"*; e lhe atribui a autoridade não apenas de determinar as tarefas em classe, mas também de aceitar ou rejeitar suas justificativas e argumentos.

No plano da estrutura do gênero, há a tendência encontrada também em Andorno (2014), abordada no capítulo anterior, segundo a qual os e-mails endereçados a professores universitários apresentam uma composição interna rígida⁴¹.

No citado texto, a pesquisadora conclui que, além do corpo do texto propriamente dito, os e-mails analisados por ela continham também: saudação inicial; despedida - composta por um agradecimento, uma saudação final e, menos frequentemente, por uma manifestação de espera de resposta; e assinatura do remetente. Em nosso conjunto de e-mails, foram identificados esses mesmos segmentos em grande parte dos textos considerados, apontando uma convergência entre nossos resultados e os da pesquisadora.

Não obstante essa importante confluência, foram identificados também segmentos textuais que não constituíram objeto de análise nos textos examinados por Andorno (2014). O primeiro deles refere-se ao ato de fala central do texto: o pedido, presente invariavelmente em todos os textos analisados por nós, por ser o propósito dessas produções: solicitar uma inscrição fora de prazo.⁴²

O segundo segmento identificado em nosso *corpus* ao qual Andorno (2014) não faz referência diz respeito à autoapresentação. Normalmente, esse segmento é colocado logo após a saudação inicial, tendo como função principal fornecer dados que possam auxiliar o docente na identificação do autor da mensagem.

Na tabela a seguir, indica-se a distribuição desses segmentos nos 140 e-mails examinados. Na coluna à esquerda é identificado o segmento investigado, seguido pelo número de e-mails em que foi encontrado e, na coluna à direita, a respectiva frequência expressa em porcentagem.

⁴¹ Pela semelhança do trabalho de Andorno (2014) e esta etapa da presente pesquisa, retomaremos algumas de suas conclusões para compará-las aos resultados obtidos por nós.

⁴² Por conta da complexidade do ato linguístico pedido, cujo estudo demandaria uma análise separada, muito mais detalhada e aprofundada, limitamo-nos aqui a apenas indicar que ele ocorreu em todos os textos examinados, não nos detendo em sua descrição.

Tabela 6: Segmentos presentes nos e-mails dos colaboradores italianos

Segmento textual	Número de e-mails	Frequência (%)
Saudação inicial	139	99%
Saudação final ⁴³	134	96%
Assinatura	110	79%
Autoapresentação	100	71%
Agradecimento	94	67%
Solicitação de resposta	46	33%

Como é possível notar pela leitura da tabela, pelo menos dois segmentos parecem ser praticamente indispensáveis em e-mails dirigidos a professores: a saudação inicial e a saudação final. De fato, a saudação inicial ocorre na quase totalidade dos e-mails, enquanto a saudação final está presente em 96% deles.

Do ponto de vista das estruturas linguísticas utilizadas para a formulação da saudação inicial, como dissemos no capítulo anterior, em Andorno (2014), foram identificadas as seguintes tendências: o emprego de *gentile*, *gentilissima*, *egregia* e *cordiale* + título + sobrenome. Enquanto para a composição da saudação final, foram encontradas as expressões *cordiali saluti*, *distinti saluti* e *cordialmente*. A seguir, inserimos os resultados desta investigação, mostrando todas as opções de saudação inicial e final encontradas e suas respectivas frequências em número de ocorrências:

Tabela 7: As saudações iniciais e finais encontradas nos e-mails dos colaboradores italianos

Saudação inicial	Frequência	Saudação final	Frequência
gentile + professora + sobrenome	85	cordiali saluti	86
gentile + professora	26	cordialmente	15
gentilissima + professora + sobrenome	13	distinti saluti	14
buongiorno + professora	4	Le porgo (i miei più) cordiali saluti	8
buongiorno + professora + sobrenome	2	colgo l'occasione per porle i miei più distinti saluti	2
gentilissima + professora	2	Le auguro una buona serata	2
salve + professora	2	Le porgo (i miei più)distinti saluti	2
buonasera + professora + sobrenome	1	a presto	1
buongiorno	1	i miei migliori saluti	1

⁴³ Em Andorno (2014), considera-se o segmento *despedida* como uma reunião de três outros segmentos: agradecimento, saudação final e espera de resposta. Em nosso caso específico, optamos por estudá-los separadamente.

salve	1	La saluto cordialmente	1
salve + professoressa + sobrenome	1	Le invio i miei più cordiali saluti	1
spettabile + professoressa + sobrenome	1	Le invio un saluto cordiale	1
Total	139	Total	134

Estes dados ratificam aqueles encontrados em Andorno (2014) tanto no que se refere à formação da saudação inicial quanto da final, na medida em que mostram a preferência dos autores dos textos pela forma *gentile* nas saudações iniciais e pelas formas *cordiali saluti*, *cordialmente* e *distinti saluti*, no cumprimento final, o que reitera nossa observação inicial de que a estrutura desse gênero é bastante estável.

Por outro lado, os dados se distanciam daquele estudo, uma vez que na construção da saudação inicial não encontramos nenhuma ocorrência da forma *egregia* ou da expressão *cordiale* + título + sobrenome. Fato que pode ser um indicativo de que outros fatores podem ter influenciado a escolha lexical dos estudantes, como a região de proveniência dos colaboradores da pesquisa, uma vez que o nosso *corpus* é formado por textos produzidos por participantes provenientes do centro da Itália, enquanto em Andorno (2014), os colaboradores eram de cidades do norte do país, como Pavia e Torino.

Também com números bastante elevados, as assinaturas visualizadas nos e-mails aqui investigados são formadas por nome e sobrenome, enquanto as autoapresentações são formadas a partir de dois núcleos verbais: *essere* (ser) e *chiamarsi* (chamar-se). A tabela a seguir mostra as estruturas geradas a partir de cada um desses verbos com as respectivas indicações do número de ocorrências nos e-mails.

Tabela 8: Autoapresentações nos e-mails de falantes italianos

Apresentação com <i>essere</i>	Ocorrências	Apresentação com <i>chiamarsi</i>	Ocorrências
sono + nome e sobrenome + uno(a) studente(ssa), alunno(a)	42	mi chiamo + nome e sobrenome + e sono uno(a) studente(ssa), alunno(a)	11
sono uno(a) (sua) studente(ssa), alunno(a)	24	mi chiamo + nome e sobrenome + e frequento	5
sono + nome + e frequento/sono frequentante/sto frequentando	6	mi chiamo + nome e sobrenome + e seguo/sto seguendo	3
sono + nome + e seguo/sto seguendo	3	mi chiamo + nome e sobrenome + e sono iscritta	1
sono la studentessa + nome	2		
sono + nome e sobrenome + del corso	2		
sono + nome e sobrenome + iscritta	1		
Total de formas com <i>essere</i>	80	Total de formas com <i>chiamarsi</i>	20

Aqui fica evidente a maior produtividade do verbo *essere* como núcleo da autoapresentação presente nos e-mails. As sequências mais empregadas são aquelas em que o nome e o sobrenome do autor do e-mail seguem o verbo, como em "*Sono Giulio Battisti, uno studente del corso di Lingua e Traduzione giapponese*", que somam 42 ocorrências. Contudo, a presença do nome do autor é facultativa, já que normalmente o endereço de e-mail ou a própria assinatura colocada no fim do texto permitem que o destinatário reconheça o remetente do texto. Nesse caso, a estrutura da apresentação é a seguinte: "*Sono una Sua studentessa del primo anno di Laurea Magistrale*", constituída pelo verbo *essere* seguida pelo predicativo do sujeito.

A observação dos 94 casos de agradecimento encontrados nos e-mails também revela a grande regularidade sobre a qual se ancora esse segmento. A tabela a seguir evidencia essa uniformização:

Tabela 9: Agradecimentos encontrados nos e-mails de falantes italianos

Fórmulas usadas no agradecimento	Ocorrências	Frequência (%)
La ringrazio (in anticipo/anticipatamente) (per/di)	76	81%
Grazie (in anticipo/anticipatamente) (per)	10	11%
RingraziandoLa (anticipatamente) per	5	5%
Ringrazio anticipatamente	2	2%
Nel ringraziarla per	1	1%
Total	94	100%

A grande maioria dos agradecimentos se pauta na utilização do verbo *ringraziare* conjugado na primeira pessoa do singular e antecedido pelo pronome direto *La*, relativo à terceira pessoa do singular, utilizada como evidência do tratamento formal, podendo ser (ou não) acompanhado das formas *in anticipo* ou *anticipatamente* e de complementos verbais. Também no caso dos agradecimentos, nossa pesquisa ratifica os resultados de Andorno (2014). Contudo, enquanto naquele trabalho a segunda forma mais utilizada foi *ringraziandoLa*, aqui essa opção correspondeu a apenas 5% das ocorrências, sendo que a segunda forma mais utilizada foi *grazie*, seguida ou não de *in anticipo* ou *anticipatamente*.

Finalmente, no que concerne às 46 ocorrências de solicitações de resposta, obtivemos o seguinte cenário:

Tabela 10: Solicitação de resposta nos e-mails dos colaboradores italianos

Construção utilizada	Ocorrências
In attesa di una (Sua) risposta	15
In attesa di un (Suo) riscontro	15
Sperando in una risposta positiva	3
Aspetto la Sua risposta	3
Attendo una risposta	2
Sperando in un Suo riscontro	2
Nella speranza di un Suo positivo riscontro	2
Ausplicando una Sua risposta	1
Confidando in una Sua risposta	1
Aspettando un Suo riscontro	1
Confidando in un positivo riscontro	1
Total	46

Como se vê, os autores dos textos optam normalmente por introduzir seu pedido de resposta através da fórmula *in attesa di*, que ocorre em 30 dos 46 segmentos. Desse número, 15 são formados como “*in attesa di una (Sua) risposta*” e 15 como “*in attesa di un Suo riscontro*”, nos demais 16 casos as formas empregadas são introduzidas pelos verbos *sperare*, *aspettare*, *attendere* e, menos frequentemente, por *auspicare* e *confidare*.

5.2 O plantão docente: análise do conteúdo e da estrutura do gênero

Como definido no quarto capítulo, o plantão docente é um tipo de interação face a face, no qual um professor e um aluno (ou um pequeno grupo de alunos) interagem para resolver dúvidas sobre atividades e conteúdos vistos em sala, discutir questões relativas a pesquisas científicas ou solucionar questões burocráticas.

O *corpus* desse gênero é formado por 13 gravações em áudio e vídeo. Em apenas uma delas o diálogo se deu entre uma professora e duas alunas, nas demais situações, a professora interagiu com um único discente. No total, obtivemos aproximadamente 150 minutos de gravação, os quais geraram um *corpus* composto por 8.929 palavras.

A partir da análise dessas interações, foram identificados os principais assuntos tratados e a estrutura básica a partir da qual se organizam, resultados que serão expostos nos parágrafos a seguir.

O fato de o plantão docente se desenvolver em esfera institucional, tendo como ambiente a universidade onde o professor leciona e, em especial, em seu escritório, parece

influenciar de maneira determinante a postura dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, a dinâmica comunicacional. A confirmar essa ideia, foi observado que, nos plantões a que tivemos acesso, professores e alunos tratam, de forma praticamente exclusiva, questões ligadas ao ambiente universitário. Em quase nenhum momento, há a extrapolação desse tema geral, com a abordagem, por exemplo, de assuntos mais triviais, mais relacionados à vida cotidiana dos participantes ou a eventos externos à academia.

Com efeito, das 13 interações analisadas, em apenas duas houve uma ligeira abertura para o tratamento de temas alheios às atividades e pesquisas desenvolvidas pelos discentes. O trecho a seguir ilustra uma dessas ocasiões:

Quadro 35: Exemplos de interações sobre temas alheios às atividades acadêmicas

A ⁴⁴	<i>Ok allora ho cercato altra bibliografia tra l'altro ho trovato a parte ho parlato con Maria Rossi che sta lavorando anche lei sulla scuola di Madrid e lei ha dato la tesi⁴⁵ di Anna</i>	Ok então eu procurei outra bibliografia aliás encontrei além disso falei com Maria Rossi que está trabalhando também com a escola de Madri e ela deu o tcc da Anna
P	<i>Però è sparita sì quindi mi chiedevo se...</i>	Mas ela desapareceu sim então estava me perguntando se...
A	<i>La tesi ce l'ha ancora perché me l'ha fatta vedere anche a me</i>	O tcc ela o tem ainda porque ela me mostrou
P	<i>La tesi sì ma è sparita lei quindi mi chiedevo se avesse cambiato idea insomma ok</i>	O tcc sim mas quem desapareceu foi ela... estava me perguntando se ela tinha mudado de ideia enfim ok
A	<i>No, no cioè ci siamo viste lei mi ha fatto vedere la tesi mi ha detto tu su che lavori poi certo lei non ha i dati che ho io quindi</i>	Não, não aliás nos vimos ela me mostrou o tcc me disse você com o que trabalha depois certo ela não tem os dados que eu tenho então
P	<i>No e tra l'altro lei dovrebbe fare quello su cui ci eravamo poi lasciate dopo non non ho più avuto notizie è che avrebbe dovuto elaborare dei test da somministrare ai/ ad altri ragazzi insomma in modo da prendere i risultati vostri</i>	Não além disso ela deveria fazer o que sobre o que nós tínhamos combinado não não tive mais notícia é que deveria ter elaborado alguns testes para aplicar aos/ a outros meninos de modo a pegar os resultados de vocês
A	<i>sì questa cosa me l'aveva detto che lei voleva fare questi test</i>	Sim isso ela tinha me dito que ela queria fazer esses testes
P	<i>Esatto quindi questa era l'ultima cosa su cui eravamo rimaste e poi appunto non l'ho più vista quindi</i>	Exato então essa era a última coisa sobre a qual nós tínhamos ficado e depois justamente não vi mais ela então
A	<i>Comunque ecco ho visto anche la tesi di Anna</i>	Então vi também o tcc da Anna
P	<i>Di Anna</i>	Da Anna

⁴⁴ A letra “A” indica fala do aluno e a letra “P”, fala do professor.

⁴⁵ Como se tratava de um trabalho de conclusão de curso e não de uma tese de doutorado, optamos por traduzir “*tesi*” como “tcc”.

No exemplo acima, a discente começa a sua fala com o intuito de descrever o que fez em relação ao seu trabalho de conclusão de curso. Ela diz que entrou em contato com outra aluna da professora, ao que a docente se lembra de quem se trata e desvia do tópico principal, passando a questionar se essa segunda aluna, ausente da interação, teria desistido da universidade ou de escrever o trabalho de conclusão de curso, uma vez que nunca mais havia procurado a docente. Em seguida, há seis turnos sobre essa terceira pessoa e então, no oitavo, a discente interrompe o tópico iniciado pela docente e retoma seu projeto inicial de descrever o desenvolvimento de seus estudos.

Esse exemplo coloca em evidência que os desvios temáticos, além de muito raros - apenas dois em todo o *corpus* -, têm duração bastante breve, nesse caso, por exemplo, apenas seis turnos. Além disso, eles não deixam de estar vinculados de alguma maneira ao contexto universitário, o que demonstra a uniformidade dos conteúdos tratados nesse tipo de interação, no qual a distância hierárquica entre os interlocutores parece impedir o aparecimento de tópicos diversificados.

No que diz respeito à estrutura da interação no plantão docente, foi detectada a recorrência de certos padrões de organização interacional capazes de distinguir esse gênero de outros. Esses padrões, como se verá, são determinados, sobretudo, pelo objetivo da interação. Dessa maneira, quando os discentes procuram os professores para resolver dúvidas sobre tarefas ligadas às aulas ministradas, a interação segue uma certa organização; quando, por outro lado, os alunos vão ao plantão com a intenção de receber orientação sobre trabalhos de conclusão de curso, vê-se um segundo modelo de organização interacional.

Para melhor visualização de como ocorrem esses dois tipos de diálogos, a seguir é inserido um trecho extraído de uma interação do primeiro tipo, no qual a discente procura a professora para resolver dúvidas relacionadas a uma atividade avaliativa que deveria ser realizada fora do horário de aula.

Quadro 36: Exemplo de interação entre professor-aluno no plantão docente

A	<i>Ho dei dubbi sulla seconda attività dell'esonero.</i>	Tenho algumas dúvidas sobre a segunda atividade substitutiva
P	<i>Ok</i>	Ok
A	<i>Allora stavo lavorando sul dialogo da far dire alla ragazza Erasmus con cui sto lavorando per farli ma quando devo lo trascrivere devo anche scrivere le pause che fa gli errori che vengono fatti?</i>	Então estava trabalhando no diálogo que será proposto à moça Erasmus com a qual estou trabalhando para fazê-los mas quando preciso transcrevê-lo preciso também escrever as pausas que faz os erros que são feitos?
P	<i>Faccia una trascrizione diciamo in cui si capisce ahh minimamente anche quali sono le gli aspetti di questo tipo ecco senza sì</i>	Faça uma transcrição digamos na qual se entende ahh minimamente também quais são as os aspectos desse tipo sem sim usando o

	<i>usando lo stesso</i>	mesmo
A	<i>Perché maggiormente gli errori che lei ha fatto sono fonetici diciamo non tanto grammaticali</i>	Porque os erros que ela cometeu são fonéticos digamos não tanto gramaticais
P	<i>E che importa gli errori che ha fatto?</i>	E o que importa os erros que ela fez?
A	<i>No, no è giusto per sapere</i>	Não, não é só para saber
P	<i>No adesso lei mi sta chiedendo che tipo di trascrizione deve fare no? Sì è la trascrizione va benissimo se usa le stesse regole che avete usato durante la lezione sì sì cioè non è necessario che siano regole più dettagliate</i>	Não, agora você me está perguntando que tipo de transcrição deve fazer não é? Sim, é a transcrição tudo bem se usar as mesmas regras que vocês usaram durante a aula sim, sim ou seja não é necessário que sejam regras mais detalhadas
A	<i>Sì e poi uuh non ho ben capito uuh alla quarta domanda dopo che l'ho trascritta cioè dopo che l'ho trascritto ehh non ho capito qua dici giustifichi brevemente la scelta in base al task svolto e alla caratteristica dell'interlingua</i>	Sim e depois uhh não entendi bem uhh na quarta pergunta depois que eu a transcrevi ou seja depois que eu o transcrevi ehh não entendi aqui diz justifique brevemente a escolha com base na tarefa desenvolvida e nas características da interlíngua

Nesse trecho, a aluna começa a interação a partir da explicitação do motivo pelo qual está ali. Em seguida, com a autorização da professora, ela começa a tirar suas dúvidas. Em primeiro lugar, a discente introduz sua pergunta, logo depois, a professora a responde. Mais adiante, a aluna aprofunda um pouco mais a sua questão e a professora pede um esclarecimento. A aluna então fornece o esclarecimento, e a professora faz um novo pedido de esclarecimento, passando a tratar o seu posicionamento final. A aluna concorda com a resposta dada pela docente e passa imediatamente a um novo questionamento.

Esse esquema geral, formado pelos pares dúvida/resposta e pedido de esclarecimento/resposta do aluno/resposta final do professor, pôde ser visto em vários outros momentos ao longo dos plantões. Evidentemente a ordem de aparecimento não é sempre a mesma e a interação entre aluno-professor não se fundamenta exclusivamente sobre esses segmentos. Contudo, faz-se necessário sublinhar que esse foi o padrão mais recorrente nas interações examinadas.

Como dissemos, esse primeiro esquema foi aquele visto em plantões nos quais os alunos procuravam esclarecer dúvidas sobre atividades a serem realizadas fora do horário de aula. Em plantões cujo objetivo era, ao contrário, a orientação sobre pesquisas científicas, o formato da interação se mostrou ligeiramente diferente. Neles, é frequente que os discentes se apresentem ou que o professor procure confirmar a identidade do aluno no início da interação e que, a partir disso, os alunos passem a tratar o que têm feito em suas pesquisas, como ilustra o trecho a seguir:

Quadro 37: Exemplo de interação entre professor-aluno em caso de orientação à pesquisa

A	<i>Allora Professoressa io le ho scritto per la tesi</i>	Então professora eu lhe escrevi por conta do tcc
P	<i>Sì lei è Bianchi no? Sì, sì ormai ce l'ho presente</i>	Sim você é Bianchi não? Sim, sim me lembro
A	<i>Allora io praticamente non ho finito il capitolo nel senso che... perché non pensavo di trovare tantissime cose sulla cortesia e quindi cioè il lavoro si è un po' dilungato e quindi il primo capitolo ho parlato però solo della cortesia ma devo affrontare ancora tutta la scortesia ehh... niente questo è il capitolo insomma cioè una parte</i>	Então eu praticamente não terminei o capítulo, no sentido que... porque não pensava que encontraria tantíssimas coisas sobre a cortesia, e então, ou seja, o trabalho demorou e então o primeiro capítulo falei só da cortesia, mas devo ainda lidar com toda a descortesia ehm... nada este é o capítulo, enfim ou melhor uma parte.

Nesse tipo de interação, são bastante recorrentes segmentos em que os discentes resumem aquilo que têm feito para dar sequência às suas pesquisas científicas, pois é a partir deles que se desenrola todo o diálogo, já que eles ocasionam o aparecimento de outros segmentos, como a formulação de dúvidas por parte dos discentes, o pedido de esclarecimento por parte do docente e o oferecimento de sugestões de formas de trabalho. No trecho abaixo, temos um exemplo desse tipo de sequência:

Quadro 38: Exemplo de interação sobre o andamento de pesquisas no gênero plantão docente

A	<i>Eh ho iniziato a cioè ho abbozzato un questionario adesso magari me lo rivedo un attimo la settimana prossima non so se per lei è meglio che glielo mando o che glielo porti direttamente in versione cartacea?</i>	Eh comecei a ou melhor fiz um esboço de um questionário agora talvez o reveja um segundo na próxima semana não sei se para a senhora é melhor se eu o mando ou se o trago diretamente em versão impressa?
P	<i>Ehhh dunque</i>	Ehhh então
A	<i>Al ricevimento</i>	No plantão
P	<i>Lei mi porterebbe a questo punto che cosa? L'intero capitolo due la fine del capitolo uno?</i>	Você me traria o que exatamente? O segundo capítulo inteiro o fim do primeiro capítulo?
A	<i>Eh sì se lei mi riceve prima fino al due va bene</i>	Eh sim se a senhora me recebe antes até o segundo eu consigo
P	<i>Ah ok quindi forse è meglio se facciamo così io intanto leggo questo e lei intanto finisce il due cioè puoi lavorare anche all'uno però</i>	Ah ok então talvez seja melhor se nós fizermos assim eu enquanto isso leio isso e você enquanto isso termina o dois ou melhor pode trabalhar também no um porém

Como se nota, a aluna inicia seu turno informando o que tem feito e no fim dele acrescenta sua dúvida. Em seguida, a professora pede um esclarecimento relativo à dúvida da aluna, a aluna fornece o esclarecimento e, enfim, a professora oferece sua resposta em forma de sugestão de como a aluna pode dar sequência ao seu trabalho.

Há também nas interações entre orientandos e orientadores sequências relacionadas à definição de futuros encontros. Neles, os interagentes normalmente discutem o prazo de entrega do tcc e a possibilidade de se verem para que o discente atualize o professor sobre o desenvolvimento de seu texto ou para que discutam eventuais impasses. É o que se vê no trecho seguinte:

Quadro 39: Exemplo de negociação sobre futuros encontros no gênero plantão docente

A	<i>ok va bene ehho vengo sempre quando ho qualcosa non...?</i>	Ok está bem ehh venho sempre quando eu tiver alguma coisa não...?
P	<i>Sì allora io finisco le lezioni oggi quindi sarò un po' più libera quindi se per esempio se ha dei problemi in orario di ricevimento possiamo sentirci e provare anche appuntamento anche dopo</i>	Sim então eu termino as aulas hoje então estarei um pouco mais livre então se por exemplo se tem problemas no horário de plantão podemos nos ver e tentar também marcar um encontro também depois
A	<i>No non ho problemi diciamo che adesso per un mese dovrei avere un esame i primi di giugno</i>	Não não tenho problemas digamos que agora por um mês deverei ter uma prova nos primeiros dias de junho
P	<i>Certo quindi si concentrerà un po' su quello</i>	Claro então se concentrará um pouco sobre isso
A	<i>Quindi ecco sarò un po' andrò un po' () per questo motivo perché in teoria il sette giugno vorrei fare l'ultimo esame quindi...</i>	Então estarei um pouco irei um pouco () por esse motivo porque em teoria dia sete de junho queria fazer o último exame então...
P	<i>Bene allora ci possiamo anche dare già idealmente appuntamento dopo questo esame insomma tanto io poi ci sono ci sono fino a luglio a metà luglio</i>	Bem então nós podemos também marcar já idealmente um encontro depois dessa prova enfim mesmo porque eu depois vou estar aqui estou aqui até julho metade de julho

Aqui a aluna faz um questionamento sobre quando deveria voltar a procurar a professora. A docente formula sua resposta, comunicando à discente sua disponibilidade de horário. Em seguida, a discente fala de sua própria disponibilidade, informação que levará a professora, no último turno, a propor uma estimativa de quando poderão voltar a se encontrar.

Na parte final dos diálogos entre professores e alunos, verificamos que, independentemente do objetivo da conversa, sejam eles seções para tirar dúvidas sobre atividades ou encontros para orientação de pesquisa científica, os discentes, na maioria das vezes, agradecem o professor e concluem o diálogo com uma saudação final, como mostra o excerto abaixo:

Quadro 40: Exemplos de agradecimento e saudação final no gênero plantão docente

A	<i>Grazie professoressa ora scappo</i>	Obrigada professora agora estou indo
P	<i>Arrivederci</i>	Nos vemos
A	<i>Arrivederci</i>	Nos vemos

No que diz respeito às fórmulas de agradecimento e de saudação final utilizadas nesse momento, encontramos o seguinte quadro:

Tabela 11: Os agradecimentos e as saudações finais no gênero plantão docente

Agradecimento	Frequência	Saudação final	Frequência
Grazie	8	Arrivederci	10
La ringrazio	2	Buona giornata	1
Grazie mille	1		

Como se vê, há uma nítida preferência pela utilização do agradecimento *grazie* e pela saudação final *arrivederci*. Estabelecendo um confronto entre os agradecimentos e as saudações finais usados no plantão docente e nos e-mails, notamos algumas diferenças importantes.

Em primeiro lugar, vemos que, enquanto aqui houve preferência pelo agradecimento *grazie*, nos textos escritos formais, optou-se, na maioria das vezes, por *La ringrazio*. O mesmo se dá quando comparamos as fórmulas utilizadas na saudação final nos plantões docente e nos e-mails, pois, enquanto aqui houve maior incidência da saudação final *arrivederci*, presente em 10 interações, nos e-mails prevaleceu a fórmula *cordiali saluti*, usada em 86 dos 140 e-mails analisados.

Esses dados mostram que essas fórmulas de agradecimento e saudação parecem ser marcadas diafasicamente, como relativos ao registro formal, mas que sua distribuição parece ser também influenciada pela modalidade da interação. Dessa maneira, em textos escritos, como os e-mails, *cordiali saluti* e *La ringrazio* seriam a saudação e o agradecimento mais empregados, enquanto, em textos orais, como no plantão docente, seriam mais recorrentes *arrivederci* e *grazie*.

5.3 A entrevista: análise do conteúdo e da estrutura do gênero

Como foi esclarecido ao longo do capítulo sobre metodologia, o *corpus* desse gênero é composto por 10 gravações em áudio e vídeo, perfazendo um total de aproximadamente 220 minutos de gravação, que, transcritos, geraram um conjunto de dados formado por 18.384 palavras.

As entrevistas foram planejadas a partir de um roteiro inicial para fomentar o engajamento emocional dos participantes, levando-os a produzir uma linguagem menos

monitorada, com foco maior sobre os conteúdos veiculados do que sobre as formas linguísticas. Para tanto, foi estimulado propositalmente o aparecimento de tópicos mais ligados à vida pessoal dos colaboradores.

Esse planejamento prévio fez com que houvesse certa uniformidade dos temas. De fato, analisando-as, foi identificada a predominância de oito eixos temáticos: 1) família; 2) infância; 3) experiência no exterior; 4) percurso escolar; 5) relacionamentos; 6) perspectivas futuras; 7) interesses pessoais e 8) língua falada em casa.

De maneira geral, o primeiro e o segundo temas mais presentes nesse gênero se mostraram bastante relacionados, uma vez que, em várias circunstâncias, as entrevistadas⁴⁶ descreviam a composição de suas famílias e, estimuladas por mim enquanto entrevistadora, passavam à descrição de como havia sido a infância, as brincadeiras que faziam, a rotina de estudos, os cursos que frequentavam, entre outros. O trecho a seguir exemplifica exatamente essa passagem do tema composição familiar à descrição da infância:

Quadro 41: Exemplo de temas nas entrevistas (composição familiar e infância)

P ⁴⁷	<i>Sì. E vivi con loro tu hai... hai fratelli?</i>	Sim. E você vive com eles você tem... tem irmãos?
E	<i>No soltanto i miei genitori</i>	Não somente os meus pais.
P	<i>Sì</i>	Sim
E	<i>E vabbé il mio gatto</i>	E claro o meu gato
P	<i>Eh è una figura importante no? della famiglia</i>	Eh é uma figura importante não? da família
E	<i>Ce l'ho da quando avevo otto anni quindi è mio fratellino</i>	Eu tenho ele desde quando eu tinha oito anos então é meu irmãozinho
P	<i>Sì vedi il fratellino più piccolo no. E vivendo da sola tipo nel senso che non avendo un fratello com'è stata la tua infanzia? Cosa facevi? Come ti divertivi? Raccontami un pochino di com'è...</i>	Sim vê o irmãozinho mais novo não? e vivendo sozinha tipo no sentido que não tendo irmão como foi a sua infância? O que você fazia? Como você se divertia? Conta para mim um pouquinho como é...
E	<i>Allora, quando ero piccola abitavo in un'altra casa e affianco a me vivevano due fratelli la bambina aveva la mia stessa età il fratello era due anni più grande quindi stavamo sempre insieme era un po' come avere comunque dei fratelli accanto</i>	Então quando eu era pequena eu morava em uma outra casa e na casa do lado tinham dois irmãos a menina tinha a mesma idade que eu o irmão era dois anos mais velho então estávamos sempre juntos era um pouco como ter de qualquer maneira dois irmãos do lado

⁴⁶ Como foi explicitado ao longo do capítulo metodológico, as participantes da pesquisa eram prevalentemente do sexo feminino. Nas entrevistas, eram exclusivamente mulheres.

⁴⁷ A sigla “P” significa pesquisadora e a sigla “E”, entrevistada.

No exemplo, vemos que a entrevistada, interpelada sobre com quem mora, responde à questão dizendo residir apenas com os pais e com o seu gato. Em seguida, é encontrada uma espécie de abertura temática e, então, é introduzida uma questão sobre a infância da colaboradora, que passa então a descrever esse período de sua vida e seu contato frequente com duas crianças da vizinhança.

Quanto ao terceiro e quarto eixos (respectivamente, experiência no exterior e percurso escolar), verificamos que todas as entrevistas, com exceção de uma, se voltam, em algum momento, ao percurso de estudo implementado até aquele momento. A partir desse tema, as entrevistadas discorrem sobre as escolhas que fizeram até chegar à universidade, explicam a razão pela qual optaram pelo estudo de línguas estrangeiras, tratam as dificuldades encontradas nesse caminho e o funcionamento da universidade onde estudam. Antes ou depois de falar do percurso escolar, as entrevistadas falam de suas experiências de vida no exterior, principalmente, em ocasiões nas quais participaram de programas de intercâmbio no exterior. O trecho a seguir constitui um exemplo desses dois assuntos:

Quadro 42: Exemplo de temas nas entrevistas (percurso escolar e experiência no exterior)

P	<i>E perché ti sei innamorata di questa lingua perché l'inglese e non l'arabo il cinese?</i>	E por que você se apaixonou por essa língua o inglês e não o árabe o chinês?
E	<i>Ehh allora diciamo all'inizio perché ecco a scuola ci facevano fare le canzoni tipo per natale quindi vabbé mi ero appassionata</i>	Ehh então digamos no começo porque na escola nos faziam estudar as músicas tipo para o natal então me apaixonei
P	<i>Uhhum</i>	Uhhum
E	<i>Ehhh invece poi andando avanti con l'età eh mi hanno appassionato sempre le canzoni però spagnolo quindi ecco ho cominciato a amare tantissimo</i>	Ehhh depois com a idade eh me apaixonei sempre as músicas mas o espanhol então comecei a amar muitíssimo
P	<i>A me piace tantissimo il ritmo spagnolo</i>	Eu gosto muitíssimo do ritmo espanhol
E	<i>Troppo veramente tanto ehhh quindi ecco ho cominciato a amare lo spagnolo</i>	Demais de verdade muito mesmo ehhh então aí comecei a amar o espanhol
P	<i>Sì quindi inglese e spagnolo con le canzoni</i>	Sim então inglês e espanhol com músicas
-	<i>[...]</i>	<i>[...]</i>
E	<i>Proprio quest'amore per l'America Latina insomma</i>	Exatamente enfim esse amor pela América Latina
P	<i>E conosci l'America Latina?</i>	E você conhece a América Latina?
E	<i>Ehh sono andata fino adesso a Barcellona e a Valencia. E quindi è stato</i>	Ehh fui até agora para Barcelona e para Valência. E então foi
P	<i>Ahham hai potuto praticare un pochino</i>	Uhhham você pôde praticar um pouquinho
E	<i>Sì un po' sì</i>	Sim um pouco sim
P	<i>E com'è stato come ti sei trovata?</i>	E como foi como você se sentiu?
E	<i>Ah bello</i>	Ah muito legal

P	<i>Per il livello linguistico ti ha fatto piacere essere lì?</i>	Pelo nível linguístico você gostou de ficar lá?
E	<i>Sì, sì assolutamente sì... sì poi ecco noto anche il grande altruismo poi le persone sono solari non lo so proprio una differenza</i>	Sim, sim com certeza sim... sim além disso noto também o grande altruísmo além disso as pessoas são solares não sei uma diferença mesmo
P	<i>Sì una differenza una cosa che non trovi qua?</i>	Sim uma diferença uma coisa que você não encontra aqui?
E	<i>Tra l'Italia e... no secondo me non c'è</i>	Entre a Itália e... para mim aqui não existe

Além desses quatro assuntos, as entrevistadas falam também, ainda que menos frequentemente, de seus relacionamentos com namorados, familiares e amigas; relatam seus anseios para o futuro, descrevendo suas expectativas no campo profissional e pessoal; se concentram em seus interesses pessoais antigos e atuais e falam da língua ou dialeto utilizados em casa⁴⁸.

Passando à análise da estrutura desse gênero, o par pergunta/resposta foi confirmado como aquele que funciona como alicerce da interação (FÁVERO, 2006). O trecho abaixo ilustra como esse par funciona:

Quadro 43: Exemplo do par pergunta/resposta no gênero entrevista

P	<i>Sì e com'è stata quest'esperienza di vivere insieme ad altr/? e soprattutto te che hai sempre vissuto insieme ai tuoi genitori andare a vivere in una casa e condividere gli spazi condividere gli utensili domestici tutto con altre cinque persone</i>	Sim e como foi essa experiência de viver junto com outr/? e principalmente você que sempre morou junto com seus pais ir viver em uma casa e compartilhar os espaços compartilhar os utensílios domésticos tudo com outras cinco pessoas
E	<i>No infatti era cioè era questa la mia preoccupazione nel momento in cui andavo a vedere le case perché ne ho viste tantissime vedevo le persone cioè magari c'era la signora strana e dicevo dio io devo stare qui io con lei magari sta tutto il giorno in casa invece questi erano tutti ragazzi giovani quindi comunque la mattina lavoravano io anche poi ho trovato anche un lavoro mi sono iscritta a una scuola un corso ho frequentato un corso d'inglese nel frattempo avevo trovato un lavoro facevo la cameriera.</i>	Não de fato era ou seja era essa a minha preocupação no momento em que ia ver as casas porque eu vi muitíssimas via as pessoas ou seja às vezes tinha a senhora estranha e eu dizia meu deus devo ficar aqui com ela talvez esteja em casa o dia inteiro esses ao contrário eram todos jovens então de qualquer forma de manhã trabalhavam eu também depois encontrei também um trabalho me inscrevi em uma escola um curso fiz um curso de inglês no meio tempo tinha encontrado um trabalho era garçonete.

⁴⁸ Dado que esses assuntos estão presentes nos diálogos, mas de maneira um pouco mais periférica, nos limitaremos aqui ao tratamento dos tópicos mais recorrentes no gênero.

Embora a configuração do gênero preveja a enunciação das perguntas pelo entrevistador e das respostas pelas entrevistadas, verificamos algumas incidências de inversão dessa ordem em trechos nos quais as perguntas foram formuladas pelos entrevistados, como mostra o excerto a seguir:

Quadro 44: Exemplo de inversão dos papéis entrevistadora/entrevistada no gênero entrevista

E	<i>È normale tirata di capelli mozzichi un po' di tutto quindi fanno parte proprio della...</i>	É normal puxão de cabelo mordidas um pouco de tudo então fazem parte da...
P	<i>Pizzicotti ah sì fanno parte</i>	Beliscões ah sim fazem parte
E	<i>Esatto</i>	Exatamente
P	<i>Soprattutto tipo tra sorella e fratello io e mio fratello era la stessa situazione</i>	Principalmente tipo entre irmã e irmão eu e meu irmão era a mesma situação
E	<i><u>E... fratello anche tu hai un fratello?</u></i>	E... irmão você também tem um irmão?
P	<i>Noi abbiamo cinque cinque anni di differenza io sono la più grande ma è come te sembra che lui sia il più grande appunto per la barba</i>	Nós temos cinco anos de diferença eu sou a mais velha mas é como você parece que ele é o mais velho exatamente pela barba

A nosso ver, as inversões detectadas, com as entrevistadas assumindo o papel de quem faz as perguntas, dão mostras de que, de fato, os diálogos se deram de maneira mais informal e descontraída, uma vez que, partimos do pressuposto de que, em uma interação mais formal, assimétrica, com papéis interacionais mais rígidos ou nos quais o entrevistado enxerga diferenças relevantes quanto ao grau hierárquico estabelecido com o entrevistador, não haveria espaço para esse tipo de inversão (GALEMBECK; 2010, FÁVERO, 2006).

Sendo assim, o fato de as entrevistadas se sentirem à vontade para fazer perguntas à entrevistadora/pesquisadora demonstra a espontaneidade da atmosfera instaurada, favorecendo, portanto, a hipótese de que, nesses diálogos, houve uma diminuição do grau de formalidade, o que pode ter beneficiado a maior atenção aos conteúdos que às formas linguísticas escolhidas, diminuindo assim o grau de controle linguístico por parte dos entrevistados (TARALLO, 2007).

Paralelamente à relevância do par pergunta/resposta, encontramos segmentos que funcionam como um estímulo à continuidade da interação. Trata-se de comentários às respostas fornecidas pelas entrevistadas, os quais acabam por incentivá-las a fornecer complementação à resposta dada e, consequentemente, a aprofundar os temas.

O exemplo a seguir ilustra esse tipo de situação. Nele, a participante, falando de sua futura experiência no exterior, esclarece quanto tempo passará na China. Ao ouvir essa

informação, a repeti, colocando em evidência o meu interesse pelo assunto e estimulando a entrevistada a estender sua explanação:

Quadro 45: Exemplo do envolvimento com a interação no gênero entrevista

E	<i>Tre mesi che però in realtà sono quattro perché loro ci avevano dato per tre mesi che sarebbe il tempo del corso che si svolgerà in Cina ma noi dobbiamo andare due settimane prima e dobbiamo tornare una settimana dopo</i>	Três meses que porém na realidade são quatro porque eles nos tinham dado para três meses que seria o tempo do curso que ocorrerá na China mas nós devemos ir duas semanas antes e devemos voltar uma semana depois
P	<i>Lì praticamente quattro mesi sì</i>	Lá praticamente quatro meses sim
E	<i>Eh quattro praticamente quattro cioè ci hanno detto tre ma in realtà sono quattro eh aspettative ancora l'abbiamo saputo da poco quindi ancora siamo un po' siamo/ partiamo in tre abbiamo fatto questa questa domanda...</i>	Eh quatro praticamente quatro ou seja nos disseram três mas na realidade são quatro eh expectativas ainda... ficamos sabendo há pouco tempo então ainda estamos um pouco esta/ partimos em três nos candidatamos...

A minha postura, em dar continuidade aos temas, e da entrevistada, em aprofundar as respostas a partir da adição de informações novas, permite entrever o comprometimento de ambas para o desenvolvimento da entrevista, na medida em que deixa claro o interesse pela participação ativa da interação.

Nesse sentido, foi possível constatar que na maioria das entrevistas entrevistadora e entrevistadas se envolveram na realização do diálogo, instaurando aquilo que Brait (2010, p. 233) denomina “relação de parceria interacional”, isto é, “um esforço dos interlocutores na direção da negociação que caracteriza o diálogo”.

Assim, percebe-se que nessas conversas, os atores da interação assumiram seus papéis e agiram de acordo com o que se espera para o gênero: eu, na posição de entrevistadora, fiz as perguntas e me mostrei interessada por aquilo que diziam as entrevistadas; enquanto as entrevistadas forneceram respostas completas e demonstraram predisposição em se relacionar interacionalmente comigo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; FÁVERO, 2006).

5.4 A mensagem de texto enviada pelo celular: análise do conteúdo e da estrutura do gênero

Como já abordado, as mensagens de texto trocadas por celular se colocam em um nível intermediário entre a variedade escrita e a oral, pois se materializam em forma de texto

escrito, porém os interlocutores se sentem como se estivessem participando de uma interação falada, produzindo, portanto, um texto escrito com traços de oralidade.

Pelo exame do *corpus* de mensagens de texto formado por 18.391 palavras, notamos fenômenos que vão nessa direção, como a representação gráfica de fenômenos tipicamente orais, entre os quais o alongamento de vogais, a pontuação seguindo a lógica das pausas típicas da língua falada, a utilização de letras maiúsculas para indicar o aumento do volume do tom de voz ou para dar destaque a determinadas informações, entre outros.

Como as mensagens de texto são formuladas normalmente na ausência do destinatário, são utilizados símbolos que têm por principal função explicitar o significado dado pelo remetente à mensagem enviada. Esses símbolos são denominados *emoticons*. O trecho a seguir exemplifica como pode ocorrer a sua inserção:

Quadro 46: Exemplo de inserção de emoticons nas mensagens de texto

21/02/2017, 10:02 Inf5 ⁴⁹ :	<i>Tra poco arrivo e ti faccio compagnia 😊</i>	Daqui a pouco chego e te faço companhia 😊
21/02/2017, 10:02 Inf5:	<i>Avrei anche bisogno di un coffee 🙄</i>	Precisaria de um café 🙄
21/02/2017, 10:12 Inf19:	👍 👍	👍 👍
21/02/2017, 10:13 Inf19:	<i>Se vuoi ti faccio compagnia ma non lo prendo ho un mega mal di testa 🤕</i>	Se você quiser te faço companhia mas não tomo café estou com uma mega dor de cabeça. 🤕

Como é possível perceber, os *emoticons* são inseridos com diferentes finalidades. No primeiro caso, por exemplo, serve para adicionar um complemento à informação verbal, na medida em que expõe a felicidade de Inf5 em fazer companhia à Inf19. No segundo caso, porém, é utilizado para reforçar a ideia transmitida pela informação verbal, visto que a imagem passa a ideia de cansaço, o que justificaria a necessidade de Inf5 tomar um café.

No terceiro caso, o *emoticon* substitui por completo a informação verbal, já que o dedo indicador apontado para cima coloca em evidência que Inf9 manifesta seu acordo em relação ao que a amiga acabara de dizer, ou seja, concorda com ela sobre a necessidade de tomar um café. Com o último *emoticon*, há, mais uma vez, o reforço da ideia exposta verbalmente, pois a imagem reitera o pesar de Inf19 em se sentir mal naquela manhã.

⁴⁹ As siglas “Inf” seguidas pelos números identificam o informante que produziu o segmento.

Nos textos considerados, o uso de *emoticons* se mostrou bastante frequente, sendo bastante recorrente nos trechos de “conversas” analisados. No entanto, como a pesquisa não tem como escopo a análise de aspectos não verbais, não os trataremos de modo mais aprofundado.

No que diz respeito aos assuntos tratados nas mensagens, houve diversidade de tópicos conversacionais e a variedade de temas parece estar relacionada em grande medida ao grau de amizade estabelecido entre os participantes. Dessa maneira, se entre o remetente e o destinatário da mensagem há uma relação de amizade fundamentada apenas no contato em ambiente universitário, haverá menor variedade de assuntos, os quais tenderão a se restringir a questões ligadas a aulas, provas, notas e ao relacionamento com colegas e professores.

Por outro lado, se a relação de amizade for mais profunda, ultrapassando a esfera de convívio acadêmico, poderão ser encontrados outros temas, entre os quais família, problemas e sentimentos íntimos, gostos pessoais, trabalho.

Apesar dessa diferença, notamos que, seja qual o for o nível de amizade estabelecido entre os interlocutores, dois temas se destacam: a vida acadêmica dos estudantes, incluindo resultados de provas e discussão sobre notas, e a negociação sobre futuros encontros.

Com efeito, das dezoito interações estudadas, esses temas estiveram presentes em quase todas, o que revela que as mensagens de texto são utilizadas como um importante instrumento de comunicação para a narração de eventos recentes relativos à experiência cotidiana de seus usuários e como meio de negociação e definição de encontros.

O excerto inserido a seguir exemplifica justamente um caso no qual ambos os assuntos estão presentes: inicialmente há o tratamento de questões ligadas a notas e provas e, em seguida, a negociação sobre o horário de um encontro entre duas amigas que estudam na mesma universidade:

Quadro 47: Exemplo dos temas prova e negociação de encontro nas mensagens de texto

15/09/16, 16:35 Inf13:	<i>Ma tu mi accetti anche se vado la e prendo 18? Io mi sono rotta le scatoleeee</i>	Mas você me aceita de qualquer forma mesmo se vou lá e recebo um 18? Eu estou de saco cheio
15/09/16, 16:35 Inf1:	<i>Ovvio che ti accetto, ti faccio anche una festa! Anzi pretendo un 18</i>	Obvio que te aceito, te faço até uma festa! Aliás eu pretendo um 18
15/09/16, 16:38 Inf13:	<i>Hahahaa Te lo giuro che non ce la faccio più</i>	Hahahaa Te juro que não aguento mais
15/09/16, 16:41 Inf1:	<i>Voglio fare questi esami e prendermi la laurea</i>	Quero fazer essas provas e terminar a graduação

15/09/16, 16:43 Inf13:	<i>Davvero! Non ne posso più</i>	De verdade! Não aguento mais
15/09/16, 16:43 Inf1:	<i>Infatti!</i>	Verdade!
-	<i>[...]</i>	[...]
15/09/16, 19:52 Inf1:	<i>Domani vuoi compagnia? Nel caso non volessi, io comunque vado in auletta domani mattina così ti porto anche gli appunti</i>	Amanhã você quer companhia? Se por acaso você não quiser, eu de qualquer forma vou na sala amanhã de manhã assim te levo as anotações
15/09/16, 20:14 Inf13:	<i>Come preferisci L'esame è alle 9, 9.30 Io spero di essere la prima</i>	Como você prefere? A prova é às 9, 9:30 Eu espero ser a primeira
15/09/16, 20:15 Inf1:	<i>Noo dimmi tu, per me è lo stesso Tu cosa preferisci?</i>	Não fala você, para mim é igual Você o que prefere?
15/09/16, 20:16 Inf13:	<i>Figurati, una compagna di squadra fa sempre piacere</i>	Imagine, uma companheira de time é sempre bom

Como é possível perceber analisando esses segmentos, é interessante considerar também a data e o horário de envio das mensagens, uma vez que, muitas vezes, a mudança de tópico conversacional parece coincidir com longos intervalos de tempo entre o envio de uma mensagem e outra.

Esse parece ser o caso do trecho inserido acima, pois, a princípio, nas mensagens trocadas entre as 16:35 e 16:43 o assunto era uma prova a ser realizada por Inf13. Mais tarde, nas mensagens enviadas a partir das 19:52, ou seja, depois de um intervalo de cerca de três horas, o assunto passa a ser outro: a definição de um possível encontro presencial no dia seguinte.

No que se refere à estrutura, pudemos confirmar nossa hipótese inicial sobre a fragmentação das mensagens. Se na língua falada um turno costuma ser constituído por diversas orações coordenadas e subordinadas, separadas, eventualmente, por breves pausas, nas mensagens de texto, os “turnos” são, normalmente, breves, segmentados em pequenas porções, como nos mostra o seguinte excerto:

Quadro 48: Exemplo da estrutura nas mensagens de texto

14/09/16, 13:46 Inf20:	<i>Io per le 19.00 vorrei essere lì Tu a che ora pensi di esserci?</i>	Eu pelas 19:00 queria estar lá Você que horas pensa de estar lá?
14/09/16, 13:59 Inf2:	<i>Io pensavo per le 20! Spero di aver capito dove sia!</i>	Eu estava pensando por volta das 20! Espero ter entendido onde é!
14/09/16, 14:00 Inf20:	<i>Via della Porto Fluviale All'altezza del ponte dell'industria/riva ostiense Telefonami quando stai per arrivare</i>	Rua do Porto Fluvial Na altura da ponte da indústria/margem ostiense Me telefone quando você estiver para chegar

Há também turnos sem fragmentação, mais longos, porém, no *corpus*, eles se mostraram muito menos frequentes, parecendo estar ligados a fatores extralinguísticos como o estilo pessoal do remetente ou a pressa em enviar a mensagem. No excerto abaixo, temos um exemplo que estaria mais ligado à segunda tipologia:

Quadro 49: Exemplo de mensagens longas

17/09/16, 18:09 Inf2:	<i>S'È SVEJATOOO!!!!!! Amour... non ti becco mai!!! Ti chiamo tra un po'!!! Aly! Alla Mondadori sulla Tuscolana cercano Commesso...ho visto annuncio con la coda dell'occhio... quindi non so altro! T'ho pensata, però! Aly!</i>	ACORDOOOU!!!!!! Amor... nunca te pego!!! Te ligo daqui a pouco!!! Aly! Na Mondadori da Tuscolana estão procurando Vendedor...vi o anúncio com o rabo do olho... então não sei mais nada! Pensei em você, porém! Aly!
02/10/16, 17:28 Inf20:	<i>Grazieeee Domani porto CV e lettera motivazionale On line non dice niente. Domattina in viaggio e speranzosa!! Grazie: è la notizia del giorno!</i>	Obrigadaaaa Amanhã levo CV e carta motivacional Online não diz nada. Amanhã de manhã em viagem e esperançosa!! Obrigada: é a notícia do dia!
02/10/16, 17:56 Inf2:	<i>Amore...io ho letto "commesso"...non è che cercano solo uomini?! In ogni caso.. tentar non nuoce! È vicino alla metro Lucio Sestio! Un bacione</i>	Amor... eu li "vendedor"... será que procuram só homens?! De qualquer modo.. tentar não custa nada! É perto do metrô Lucio Sestio! Um beijão

Nas mensagens acima, além de turnos mais longos, podemos visualizar a utilização da forma dialetal romana “*s'è svejatooo*”. De fato, nas mensagens analisadas, a inserção de expressões típicas de variedades regionais e dialetos italianos foram bastante frequentes⁵⁰. Além disso, localizamos momentos nos quais os interlocutores se valiam de expressões provenientes de línguas estrangeiras, como se pode ver a seguir:

Quadro 50: Exemplo do emprego de línguas estrangeiras nas mensagens de texto

15/12/16 21:49 Inf7:	<i>Vai ottimo ahaha 11.30 mc donalo?</i>	Está ótimo ahaha 11:30 mc donalo?
15/12/16 21:50 Inf 21:	<i><u>Perfect!</u> <imagen omitida></i>	<i><u>Perfect!</u> <imagen omitida></i>
15/12/16 21:56 Inf7:	<i>Nuoiooooooo Il Binarioooooo Uuuuuhhhhhh Bellissimoiii</i>	Nuoiooooooo A plataformaaaa Uuuuuhhhhhh

⁵⁰ Em nossa investigação, em decorrência do recorte metodológico definido, não nos concentraremos nessas ocorrências de expressões regionais e dialetais.

		Belíssimoiii
15/12/16 21:57 Inf21:	<i>Lo soooooo! Li adoro ♥</i> <imagem omitida> <i><u>Sorry</u> per la pessima calligrafia</i>	Eu seeeeeei! Adoro eles ♥ <imagem omitida> <i><u>Sorry</u> pela péssima caligrafia</i>
15/12/16 22:23 Inf7:	<i>Ahahah grazie</i>	Ahahah obrigada
15/12/16 22:28 Inf21:	<i><u>De Nada!</u></i>	<i><u>De Nada!</u></i>

No trecho, há a utilização de termos emprestados de outras línguas, como o inglês, em "*perfect*" e "*sorry*", e o espanhol, em "*de nada*". Como pudemos averiguar, os interlocutores tendem a usar nas mensagens as mesmas línguas estrangeiras que estudam na universidade e optam por esse uso apenas quando estão em jogo expressões de rotina, como pedidos de desculpas ("*sorry*"), manifestação de acordo ou desacordo em relação a algo ("*yes*", "*nope*") ou quando fazem comentários sucintos sobre eventos ou pessoas ("*I love you*").

Normalmente, o recurso a línguas estrangeiras não dura mais que um turno e é feito apenas por um dos interlocutores. Assim, quando um interlocutor emprega uma língua diversa do italiano, geralmente o outro não dá sequência a essa utilização, selecionando a língua materna. Com isso, podemos dizer que o uso de expressões de outras línguas não constitui verdadeiras alternâncias de código, mas sim um artifício utilizado pelos falantes, nesse caso todos jovens universitários, para conferir um tom de brincadeira ou de maior informalidade à interação.

5.5 Os fenômenos investigados nos quatro gêneros textuais

Nesta seção, serão comparados os resultados da análise empreendida nos quatro gêneros textuais quanto aos seis fenômenos linguísticos de interesse. Com isso, pretendemos identificar possíveis linhas de tendência relativas ao uso e distribuição desses traços linguísticos que nos encaminhem em direção à resposta para a pergunta de pesquisa colocada.

A análise iniciará pela comparação dos resultados observados quanto à expressão de posterioridade, em seguida, serão abordados os resultados relativos às conjunções, às unidades lexicais alteradas, aos superlativos, aos deslocamentos à esquerda e à direita, para, então, concluirmos com os resultados concernentes aos pronomes relativos.

5.5.1 A expressão da posterioridade nos quatro gêneros textuais

No quarto capítulo, descrevemos a expressão da posterioridade verbal baseados no esquema enunciativo e enuncivo apresentado por Fiorin (2014), que é formado pelo tripé momento de enunciação, momento de referência e momento do acontecimento.

Como dissemos, a posterioridade de um acontecimento pode ser estabelecida em relação a um momento de referência presente, passado ou futuro.

No caso de momentos de referência passados, a posterioridade do acontecimento vem assinalada, em língua italiana, pelo uso do *condizionale passato*, como em: “*Ieri ti avrei chiamato, ma non ho potuto farlo*”, no qual temos o momento de referência passado “*ieri*” e o momento do acontecimento que expressa o futuro do passado.

Em casos de posterioridade do acontecimento em relação a um momento de referência presente, como em “*ora chiamo mio padre*”, assim como no caso de posterioridade em relação a um momento de referência futuro, como em “*la settimana prossima faremo un viaggio*”, os tempos verbais previstos em italiano são dois: o *indicativo presente* e o *futuro semplice*.

De acordo com as referências bibliográficas consultadas e descritas ainda naquele capítulo, a variação no uso desses dois tempos verbais estaria relacionada, entre outras coisas, ao canal utilizado para a comunicação, ao registro linguístico empregado, à presença ou ausência de expressões de ancoragem temporal no enunciado e ao tipo de oração.

Desse modo, segundo Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), o canal oral favoreceria o emprego do *indicativo presente*, enquanto, para Bertinetto (1991), seriam o registro coloquial e a presença de expressões temporais no enunciado os principais fatores catalisadores da utilização desse tempo verbal no lugar do futuro.

Nas orações passivas, por outro lado, Bertinetto (1991) afirma que a preferência favoreceria o *futuro semplice*, ao passo que, em orações condicionais, o uso de um ou outro tempo estaria relacionado à concretização efetiva da ação. Assim, quanto maior a certeza da realização da ação, maior a probabilidade de emprego do *indicativo presente*, e, quanto maior a incerteza, maior a probabilidade de uso do *futuro semplice*.

Nas análises, consideramos tanto fatores contextuais quanto linguísticos e procedemos ao levantamento das ocorrências de posterioridade no *corpus* de 140 e-mails, nas transcrições dos 13 plantões docentes, nas transcrições das 10 entrevistas e nos 18 históricos de mensagens de texto enviadas pelo celular.

- A expressão da posterioridade nos e-mails

Nos e-mails, foram encontradas 39 orações, cuja distribuição nos tempos *indicativo presente* e *futuro semplice* pode ser visualizada na tabela que segue:

Tabela 12: A posterioridade verbal nos e-mails

Expressão de posterioridade nos e-mails		
	Futuro simples	Presente do indicativo
Sem expressão temporal	21 (54%)	0
Com expressão temporal	18 (46%)	0
Total	39 (100%)	0

Como se pode depreender pela leitura dos dados, no gênero e-mail a professores universitários, não houve nenhuma ocorrência do tempo *indicativo presente* para expressão de posterioridade, o que nos sugere que, nesse gênero escrito específico, no qual os autores tendem a dispensar maior atenção às formas utilizadas, a seleção do tempo verbal para a construção da futuridade envolve apenas a variante com o *futuro semplice*.

Analisando mais de perto essas ocorrências, foi possível constatar que, do total de 39 ocorrências de expressão de posterioridade, 21 orações foram construídas apenas com base na ancoragem temporal oferecida pelo morfema verbal de futuro, sem a utilização de qualquer outro recurso, como locuções adverbiais ou orações adverbiais temporais.

Nesse sentido, foram encontrados enunciados como "*Le garantisco che effettuerò la prova con il massimo dell'impegno e, stavolta, rispettando la scadenza prefissata*" ["lhe garanto que efetuarei a prova com o máximo impenho e, dessa vez, respeitando o prazo prefixado"], no qual o autor indica, pela utilização da forma "*effettuerò*", que a realização da prova se dará em um momento posterior ao momento da produção e leitura do e-mail, mas não determina exatamente quando a ação se desenvolverá. Dessa maneira, ele expressa a posterioridade do acontecimento apenas pelo uso do morfema verbal "*-erò*", não fornecendo ao interlocutor nenhuma outra indicação temporal mais precisa.

Nas 18 orações restantes, foi constatada a presença de expressões temporais, como no exemplo a seguir: "*nel secondo semestre continuerò i miei studi in Giappone*" ["no segundo semestre, continuarei os meus estudos no Japão"], no qual, além do morfema verbal "*-erò*", que indica a realização do acontecimento em um momento posterior ao momento da enunciação, há a utilização do adjunto adverbial temporal "*nel secondo semestre*", que por si

só seria suficiente para permitir a compreensão do interlocutor de que o evento se daria em um momento futuro.

Esses últimos dados permitem ver que a hipótese levantada por Bertinetto (1991), segundo a qual, com expressões temporais, o uso do presente poderia ser favorecido, não se confirma nos e-mails, fazendo supor que, nesse contexto específico, fatores extralinguísticos, como os diferentes graus hierárquicos entre os participantes envolvidos, bem como os assuntos e os objetivos da interação, levem o autor da mensagem a monitorar mais suas escolhas e a eleger o tempo verbal *futuro semplice* para a construção de seus enunciados, talvez por avaliá-lo como mais prestigiado ou como mais ligado à variedade padrão.

Nesse *corpus*, houve duas orações na voz passiva, contidas nos seguintes períodos: "*L'autore che verrà analizzato è il mio preferito*" ["o autor que será analisado é o meu preferido"] e "*Le chiedo cortesemente in via eccezionale di poter partecipare a questa attività perché altrimenti sarò costretta a rimandare la mia discussione di laurea⁵¹*" ["lhe peço gentilmente em via excepcional para poder participar dessa atividade porque, caso contrário, serei obrigada a adiar a minha apresentação do tcc"]. Em nenhum deles há ancoragem temporal exterior ao verbo e, em ambos, o tempo verbal empregado é o futuro.

Esses exemplos, ainda que pouco expressivos do ponto de vista quantitativo, corroboram a hipótese de que as orações na voz passiva tenderiam a privilegiar o tempo verbal *futuro semplice*, uma vez que o emprego do *indicativo presente* nesse contexto sintático poderia alterar o significado do enunciado, tirando do verbo sua carga semântica de processo e agregando-lhe valor estático. No caso das orações focalizadas aqui, o uso do *indicativo presente*, além de conferir um sentido estático, retiraria por completo a noção de posterioridade dos eventos, já que nelas não há nenhuma outra referência temporal além dos morfemas verbais.

Também foram encontradas duas ocorrências de orações condicionais: 1) "*se non potrà accogliere la mia richiesta accetterò serenamente la sua decisione*" ["se não puder acatar o meu pedido, aceitarei serenamente a sua decisão"] e 2) "*se deciderà di accettare la mia richiesta, le prometto massimo impegno*" ["se decidir aceitar o meu pedido, lhe prometo máximo empenho"].

⁵¹ Semelhantemente a como ocorre no Brasil, para finalizarem a graduação, os estudantes universitários italianos devem elaborar um trabalho de conclusão de curso sobre um tema específico. A "discussione di laurea" diz respeito ao momento no qual os estudantes apresentam oralmente seus trabalhos a uma banca composta por professores da instituição que avaliarão a pesquisa desenvolvida.

Nelas, os autores não fazem referência explícita ao momento no qual os eventos se concretizarão e empregam, na prótase, o futuro e, na apódose, em uma ocasião, o *futuro semplice* e, em outra, o *indicativo presente*.

Segundo a bibliografia apresentada no capítulo anterior (BERTINETTO, 1991), o emprego do *futuro semplice* nas orações condicionais tenderia a retirar a certeza de concretização e o tom de iminência dos eventos. Isso nos leva a supor que o uso desse tempo aqui, principalmente na posição de prótase, tenha, sim, como finalidade diminuir a proximidade do acontecimento, porém, ao mesmo tempo, pensamos que ele vise também a amenizar qualquer valor impositivo que a oração pudesse conter. Isso porque, levando-se em consideração que nessas orações a decisão da realização ou não do evento caberá ao professor, acreditamos que o autor do texto tenha optado pelo emprego do *futuro* para reforçar o sentido de possibilidade e eliminar o sentido de obrigatoriedade que o *presente* poderia trazer.

No caso da primeira oração: "*se non potrà accogliere la mia richiesta accetterò serenamente la sua decisione*", a utilização do verbo "*accettare*" na apódose, conjugado no futuro, cria uma relação de paralelismo e concomitância em relação ao verbo "*potrà*", que acaba por reforçar a relação causa-efeito das orações. Desse modo, ao utilizar o mesmo tempo verbal nos dois segmentos da sentença, é como se o discente quisesse deixar claro que a aceitação do posicionamento do professor será imediata.

No segundo exemplo - "*se deciderà di accettare la mia richiesta, le prometto massimo impegno*"-, esse paralelismo temporal não é criado, pois o autor do texto utiliza o presente do indicativo na apódose em contraposição ao futuro simples empregado na prótase. Aqui, a utilização do verbo performativo "*promettere*" conjugado no *presente* estabelece uma relação de concomitância com o momento de enunciação e, portanto, de anterioridade com o momento de referência, o que gera um efeito de maior comprometimento do aluno, o qual se antecipa à decisão do professor, garantindo o seu empenho na execução da atividade mesmo antes de conhecer a posição final do docente.

Foram identificadas ainda duas ocorrências da perífrase verbal construída com o verbo *andare* no presente indicativo + *a* + verbo principal no infinitivo, as quais não foram contabilizadas na tabela anterior por conta de não estarem incluídas entre as variantes pesquisadas. Foram elas: 1) "*Mi scusi per il disturbo, ma per motivi personali che di seguito vado ad explicitare, non ho prestato attenzione alla mail del 13/11*" ["Me desculpe pelo incômodo, mas por motivos pessoais que em seguida vou explicitar não prestei atenção ao e-mail de 13/11"] e 2) "*Mi scuso anticipatamente per i problemi di organizzazione che*

eventualmente vado a causare” [“Me desculpo antecipadamente pelos problemas de organização que eventualmente vou causar”].

Na primeira delas, nota-se a utilização da locução “*di seguito*”, que adquire, nesse contexto sintático, um valor tempo-espacial, na medida em que aponta tanto para o momento no qual a escrita dos motivos se daria quanto para o local onde as justificativas estariam dispostas no texto, trazendo à oração um sentido de posterioridade que é reiterado pela utilização do verbo *andare*, o qual, por ser um verbo que indica ação, instaura uma polissemia que sobrepõe as dimensões de tempo e espaço, favorecendo a construção do efeito de posterioridade, mesmo sem o emprego de desinências verbais relativas ao tempo futuro.

No segundo exemplo, diferentemente do primeiro, não há nenhum alicerce adverbial que possa ancorar o sentido de posterioridade, cabendo apenas ao verbo *andare* a garantia da expressão desse sentido. Parece ser possível levantar a hipótese de que, no caso da perífrase verbal *andare* + *a* + verbo no infinitivo, a escolha do tempo verbal não estaria relacionada necessariamente à presença de adjuntos adverbiais temporais, já que o próprio verbo auxiliar exerceria a função gramatical de indicador de posterioridade.

Cabe dizer que a tendência à gramaticalização de verbos como *andare* na expressão de posterioridade está presente em outras línguas românicas, como o próprio português, no qual a forma perifrástica *ir* + verbo no infinitivo tem suplantado em vários contextos o uso do futuro do presente (SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2006; GIBBON, 2000). No caso do italiano, porém, seria necessária a realização de um levantamento histórico para se poder definir com maior precisão a origem e a extensão desse uso.

- A expressão da posterioridade nas interações durante o plantão docente

Analisando a construção da posterioridade verbal nas 13 interações que formaram o *corpus* de conversas em plantão docente, identificamos 37 orações com momento de referência posterior ao momento da enunciação. Isso quer dizer que nesse *corpus*, formado por 8.929 palavras, encontramos praticamente o mesmo número de ocorrências registrado no *corpus* de e-mails (39), o qual, porém, contava com mais que o dobro do número de palavras (18.394), situando o gênero plantão docente como aquele que, até aqui, apresentou maior tendência em se tratar de eventos cuja realização está voltada para o futuro.

A observação das 37 orações detectadas revelou as seguintes frequências quanto à alternância entre *indicativo presente* e *futuro semplice*:

Tabela 13: A posterioridade verbal nas interações durante o plantão docente

Expressão de posterioridade nas interações durante plantão docente			
	Futuro simples	Presente indicativo	Total
Com expressão temporal	5	13	18
Sem expressão temporal	10	9	19
Totais	15 (41%)	22 (59%)	37

Diferentemente do que encontramos nos e-mails, nos quais a escolha do tempo verbal revelou apenas a opção pelo *futuro semplice*, nas interações entre professores e alunos, pudemos constatar uma distribuição bastante equilibrada entre os tempos verbais *presente* e *futuro*.

Observando a última linha da tabela, nota-se que o número total de ocorrências de *indicativo presente* atingiu 22 orações, equivalendo a 59,5%, enquanto o *futuro* foi visto em 41,5% das ocorrências, o que coloca o tempo verbal *presente* como aquele mais utilizado para a expressão da posterioridade nesse gênero oral mais formal.

No que se refere à presença de adjuntos adverbiais temporais ou orações temporais, das 18 ocorrências detectadas, 13, isto é, 72% foram construídas com o verbo no *presente do indicativo* e apenas cinco no *futuro*. Esses dados reforçam a hipótese de que orações com explicitação temporal na forma de adjuntos adverbiais, como em "*io la prossima settimana cerco di portarle anche la seconda parte*" [eu na próxima semana procuro levar-lhe também a segunda parte], seriam aquelas nas quais se registra maior propensão à utilização do *presente do indicativo*, visto que a força semântica do adjunto adverbial constituiria dado suficiente para que o interlocutor reconhecesse a posterioridade do evento, não sendo necessária a conjugação do verbo no *futuro semplice* (BERTINETTO, 1991).

É de se considerar, porém, que, mesmo contando com referências temporais explícitas, foram detectadas cinco orações com verbos conjugados no *futuro semplice*. No geral, são ocorrências como "*poi Le rimanderò un'email*" ["depois lhe mandarei um e-mail"] ou "*poi passerò in segreteria*" ["depois passarei na secretaria"].

Se por um lado, os exemplos examinados acima reforçam a hipótese de que a presença de adjuntos adverbiais influencia a seleção do tempo verbal, já que a maioria das orações com expressões de indicação temporal é seguida de verbos conjugados no *indicativo presente*. Por outro, demonstram que esse não parece ser o único fator a entrar em jogo no momento da seleção do tempo verbal, pois, como vimos, também foram identificadas orações que vinham antecipadas por expressões temporais, mas que foram conjugadas no *futuro semplice*.

Nesse sentido, cremos que, diante da necessidade de selecionar o tempo verbal apropriado, o usuário considere também outros fatores, como a formalidade da situação e os efeitos que quer causar em seu interlocutor, o que o levaria a, nesse contexto, optar também pela variante considerada mais próxima à língua padrão, nesse caso, o *futuro semplice*.

Passando nesse momento ao tratamento dos casos nos quais não há explicitação do momento de referência na estrutura da sentença, foi possível notar que, do total de 19 ocorrências detectadas, 10 são formadas por verbos no *futuro simples* e 9 no *indicativo presente*.

Comparando esses resultados ao posicionamento de linguistas italianos, entre os quais Bertinetto (1991), que diz que, nesse contexto sintático, haveria uma maior tendência à utilização do *futuro semplice* em virtude da necessidade de ancorar a posterioridade do evento na desinência verbal, podemos ver que, no *corpus*, essa hipótese não foi totalmente confirmada, pois os dados parecem indicar que, mesmo nesse contexto, o *presente* tem sido bastante utilizado, atingindo praticamente os mesmos números do *futuro*.

Observando mais de perto as orações nas quais é encontrado o *presente*, tem-se sentenças como: "*stampo tutti allora questi qui e leggo tutto ok*" ["imprimo todos então estes [textos] aqui e leio tudo ok"] ou "*ho sbagliato magari glielo mando*" ["eu errei quem sabe eu o mando à senhora"].

Nelas, é possível visualizar que não há nem no verbo nem na estrutura sintática das orações qualquer indicação temporal que permita que o interlocutor situe o momento exato no qual o falante realizará as ações. Nesses casos, o falante parece se valer essencialmente da capacidade de o interlocutor preencher lacunas informacionais. É com base nisso que ele formula seu enunciado a partir do uso do *indicativo presente* e espera que sua interlocutora, a docente, seja capaz de deduzir que, se o acontecimento não está se concretizando contemporaneamente à enunciação, então é porque ele se dará em um momento posterior a ela.

Investigando ainda as orações que não são acompanhadas de explicitação do momento de referência, procuramos identificar se haveria alguma relação entre a transitividade verbal e a seleção por um ou outro tempo.

Como resultado, vimos que, no caso de verbos transitivos, são selecionados tanto o *presente* quanto o *futuro*, não parecendo ser possível estabelecer relação entre transitividade verbal e a opção pelo tempo verbal.

Nesse sentido, há orações construídas a partir dos mesmos verbos, porém conjugados em tempos verbais distintos, como em: "*allora va benissimo ehheh faccio il file excel ok*"

[“então está bem ehheh faço o arquivo excel ok”] e “*farò una breve introduzione sulla insomma sul contesto anche scolastico*” [“farei uma breve introdução sobre enfim também sobre o contexto escolar”], nos quais não parece ser possível detectar diferenças semânticas significativas que possam justificar satisfatoriamente a conjugação do verbo “fare”, no primeiro caso, no *indicativo presente* e, no segundo, no *futuro semplice*.

Nesses casos, a opção por um tempo verbal ou outro parece não poder ser explicada por fatores de ordem puramente linguística. Dessa maneira, por exemplo, no primeiro caso, pode ser que o falante tenha escolhido empregar o *indicativo presente* por não atribuir estigma linguístico a essa variante; enquanto o segundo falante pode ter feito sua escolha pelo *futuro semplice* norteado pela sua avaliação da forma como sendo de maior prestígio. Embora esse seja um possível caminho interpretativo, o baixo número de ocorrências não permite avançar essa reflexão.

Enquanto nas orações sem referência temporal as ocorrências de verbos transitivos se dividiram entre usos com o *indicativo presente* e com o *futuro semplice*, no caso de verbos de ligação, notamos que, dos três exemplos encontrados, todos foram formulados com o *futuro*.

Esse resultado sugere que, em sentenças como “*quindi non si capisce se effettivamente sarà una cosa orale*” [“então não se entende se efetivamente será uma coisa oral”], o uso do *futuro* seja tido como indispensável à compreensibilidade da oração, na medida em que, não possuindo indicação temporal exterior ao verbo, seria impossível detectar o momento de realização do evento, tendo em vista a baixa carga semântica de movimento ou processo presente nesse tipo verbo, o que dificultaria depreender o sentido de posterioridade da ação.

Além dos casos abordados acima, detectamos ainda duas sentenças condicionais. Em ambas, o tempo verbal utilizado foi o *presente*. Na primeira: “*se riesco glielo mando anche prima*” [“se eu conseguir mando ainda antes”], há ancoragem temporal por meio de “*anche prima*”. Na segunda: “*se passo l'ultimo esame*” [“se eu passar na última prova”], tem-se uma oração condicional incompleta, apenas com a prótase, na qual não há explicitação do momento de referência.

É interessante notar que o emprego do *indicativo presente* nesses três exemplos parece reforçar a ideia de que esse tempo verbal é utilizado nas orações condicionais para aumentar o sentido de certeza de concretização do evento (BERTINETTO, 1991), ainda mais se pensarmos que, em todas elas, o sujeito é sempre uma primeira pessoa do singular, a qual estaria, por meio do uso desse tempo verbal, sinalizando sua participação efetiva nos eventos.

Cabe dizer que, nesse *corpus*, não foi detectada nenhuma construção de posterioridade verbal com a perífrase *andare + a +* verbo principal no infinitivo, o que pode ser um indício

de que essa variante não tem alta incidência, mesmo em contextos comunicativos mais formais tanto na fala quanto na escrita.

- A expressão da posterioridade nas entrevistas

No *corpus* do gênero entrevista, as ocorrências de posterioridade aumentaram consideravelmente. Se no *corpus* de e-mails, composto por praticamente o mesmo número de palavras (18 mil), identificamos cerca de 35 orações, aqui, foram detectadas 70. Embora seja difícil afirmar com precisão as razões desse incremento, acreditamos que ele possa ter sido gerado em virtude do próprio desenho metodológico da entrevista, que contou com uma pergunta sobre o que os participantes pretendiam fazer após o término de sua formação acadêmica, questão que evidentemente os levou a adotar uma perspectiva voltada para o futuro.

A tabela a seguir mostra a variação no uso do *indicativo presente* e do *futuro semplice* nessas 70 orações:

Tabela 14: A posterioridade nas entrevistas

Expressão de posterioridade nas entrevistas com a pesquisadora			
	Futuro simples	Presente do indicativo	Totais
Com expressão temporal	17	23	40
Sem expressão temporal	18	12	30
Totais	35 (50%)	35 (50%)	70 (100%)

No caso das entrevistas, levando-se em consideração o número total de ocorrências identificadas, pode-se perceber pela última linha da tabela que houve empate quanto ao tempo verbal utilizado: em 35 orações usou-se o *presente* e nas outras 35, o *futuro*.

Por meio da observação da presença de adjuntos adverbiais temporais (primeira linha), do total de 40 orações, 23 (57,5%) são formuladas com o *presente*, como em "*la finisco l'anno prossimo*" [a termino no ano que vem], e 17 (42,5%) com o *futuro*, como em "*dovrà poi studiare perché a ottobre ci sarà l'esame*" ["depois precisará estudar porque em outubro haverá o exame"].

Os percentuais encontrados confirmam que os adjuntos adverbiais favoreceram mais o emprego do *presente*. Todavia, no caso das entrevistas, assim como identificamos no caso das interações em plantão docente, houve um alto índice de utilização do *futuro* nesse contexto sintático, o que ratifica a hipótese de que outros fatores parecem entrar em jogo na seleção do *futuro semplice*, como o valor atribuído pelos falantes.

Esse dado se confirma em orações como a seguinte: "*io cerco cercherò in questi anni di smuoverlo*" ["Eu procuro procurarei nesses anos fazer ele mudar de ideia."], na qual a falante parece ter realizado uma autocorreção em favor da utilização do *futuro*, mesmo em um contexto sintático no qual o adjunto adverbial "*in questi anni*", que instaura um momento de referência futuro, já seria suficiente para indicar a posterioridade do evento.

Considerando, por outro lado, as ocorrências de orações sem referência ao momento no qual o evento se realizará (segunda linha), do total de 30 orações, 18 (60%) foram construídas com o *futuro*, como em "*non so ancora quanti me ne rimarranno*" ["não sei ainda quantos faltarão"], enquanto 12 (40%) foram realizadas com o *presente*, como em "*siamo contenti comunque perché andiamo apposta*" [estamos contentes porque vamos exatamente para isso].

Aqui a maior presença de *futuro* também corrobora a hipótese de que o futuro tende a ser mais utilizado quando na sentença não é possível identificar uma ancoragem temporal explícita. Contudo, também é necessário observar que houve um alto índice de orações construídas com o *presente*, mostrando que, mesmo sem ancoragem temporal explícita, o *presente* pode ser o tempo verbal selecionado.

No que diz respeito às construções passivas, apenas uma oração foi identificada nesse corpus: "*il voto verrà poi analizzato da un'altra commissione*" ["o voto será depois analisado por outra banca"]. A utilização do *futuro* nesse contexto sintático confirma que as orações na voz passiva tendem a ser construídas com o *futuro*, mesmo quando há ancoragem temporal exterior ao morfema verbal indicando a posterioridade do evento.

Foram detectadas ainda duas sentenças condicionais: 1) "*se lo passo bene se non lo passo parto*" ["se passo, bem, se não passo, parto"] e 2) "*se poi devo partire a marzo cerco di fare più cose possibili*" ["se depois devo partir em março procuro fazer o máximo de coisas possíveis"].

Em ambas as orações é utilizado apenas o *indicativo presente*. Nelas, é curioso notar que o sujeito "eu", oculto, instaura-se como o único responsável pela concretização dos eventos, o que de certa maneira pode ter influenciado a escolha do falante pelo *presente*, que não teria sentido a necessidade de amenizar suas afirmações através do uso do *futuro*, diferentemente do que vimos no caso das duas orações condicionais encontradas nos e-mails, nas quais o emprego do *futuro semplice* parece ter sido preferido justamente pelo anseio do discente em diminuir a obrigatoriedade da realização das ações, que, naquele caso, dependia da disposição do docente.

Além dessas tendências, foram detectadas três orações formuladas com a perífrase verbal *andare* + *a* + verbo principal no infinitivo. Em nenhuma delas havia referência

temporal exterior ao morfema verbal, sendo que duas foram formuladas com o *presente* do verbo *andare* e uma com o tempo *futuro*.

Da mesma maneira como fizemos em relação ao gênero plantão docente, também aqui verificamos o comportamento dos verbos de ligação, na tentativa de identificarmos possíveis padrões de uso. Das três ocorrências do verbo *essere*, todas foram realizadas com o verbo no *futuro*, independentemente de as orações virem ou não acompanhadas de expressões temporais, o que pode sugerir, ainda que de maneira muito preliminar, que esse verbo, quando utilizado como verbo de ligação, precise ser conjugado no *futuro semplice* para expressar posterioridade.

- A expressão da posterioridade nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Concentrando-nos nesse momento na análise da construção da posterioridade nas mensagens de texto enviadas pelo celular, notamos um aumento expressivo no número de orações com essa noção: 405. Esse número coloca as mensagens de texto como o gênero textual que mais propiciou a construção de sentenças voltadas para o futuro.

Refletindo sobre as possíveis causas desse aumento considerável no número de orações identificadas, notamos que, como dissemos nas seções anteriores, os usuários do *software* o utilizam frequentemente para resolverem impasses sobre possíveis encontros presenciais.

Normalmente, negociando o dia e o horário desses encontros, que têm obviamente perspectiva de realização futura, são utilizados verbos que expressam a posterioridade dos eventos, o que nos ajuda a compreender a quantidade de orações encontradas.

No que diz respeito à distribuição entre as duas variantes – *indicativo presente* e *futuro semplice* –, a tabela a seguir resume os resultados:

Tabela 15: A posterioridade nas mensagens de texto

Expressão de posterioridade nas mensagens de Whatsapp			
	Futuro simples	Presente do indicativo	Totais
Com expressão temporal	40	309	349
Sem expressão temporal	34	22	56
Totais	74 (18%)	331 (82%)	405

Como se nota, a grande maioria das ocorrências nas mensagens de texto é formulada no *presente*, tempo selecionado em 82% das orações detectadas, enquanto o *futuro semplice* é empregado em um número bem menor de segmentos, 74, atingindo apenas 18% das ocorrências.

Esses dados revelam que nas mensagens de texto há a prevalência do *presente indicativo*, o que ratifica que, mesmo em textos escritos, o *indicativo presente* pode ocorrer em posições nas quais a gramática normativa italiana prevê o emprego do *futuro semplice*.

Das 331 ocorrências com presente indicativo, 309 orações têm o momento de referência explicitado no enunciado. Esse padrão de construção está presente na oração: "*da domani comincio anch'io*" ["a partir de amanhã eu começo também"], na qual a ancoragem temporal se dá através da presença da locução adverbial "*da domani*", o que, mais uma vez, confirma a tendência de os falantes italianos utilizarem essa variante em sentenças com ancoragem temporal exterior ao verbo.

No entanto, cabe ressaltar que o fato de haver 40 ocorrências de *futuro semplice* em proposições nas quais havia adjunto adverbial temporal sugere que não há relação categórica entre presença de adjuntos adverbiais e o emprego do tempo *indicativo presente*, mas sim o aumento da probabilidade de se utilizar esse tempo verbal.

No que se refere às orações formuladas sem a menção explícita ao momento de referência, vemos, mais uma vez, que, das 56 ocorrências, 34 são conjugadas no *futuro*, enquanto 22 são conjugadas no *presente*.

Também esses dados ratificam a hipótese de que, sem a explicitação do momento de referência, o falante tende a recorrer mais frequentemente à desinência verbal para construir a noção de posterioridade. Apesar disso, notamos 22 casos em que o falante não ancora a posterioridade da ação nem em adjuntos adverbiais temporais nem na desinência verbal de *futuro*, o que pode ser um indício da vitalidade do *presente* nessa função, que estaria ganhando cada vez mais espaço.

Nesse gênero, não foi detectada nenhuma ocorrência de verbo na voz passiva com perspectiva de futuro. Foram encontradas, porém, 18 sentenças condicionais. Desse número, foram registradas apenas duas ocorrências de *futuro semplice*, enquanto todas as demais foram construídas com o *indicativo presente*. Nas duas orações com *futuro semplice*, não havia referência temporal adverbial, o que ratifica a preferência por esse tempo verbal quando não há nenhuma informação na estrutura sintática que permita a depreensão do momento de concretização do evento.

Nas mensagens houve ainda 15 ocorrências de perífrases verbais construídas com o verbo *andare* + *a* + verbo principal no infinitivo, variante que, como dissemos, foi encontrada, ainda que com números mais baixos, nos e-mails (2 ocorrências) e nas entrevistas (3 ocorrências). Esses dados permitem supor, ainda que de maneira inicial, que essa variante esteja sendo empregada com maior frequência em contextos linguísticos mais informais,

como nas mensagens de texto. No entanto, talvez em virtude de os falantes não lhe atribuírem um valor negativo, ela também pode ser encontrada em gêneros mais monitorados, como os e-mails enviados a docentes.

- A expressão da posterioridade nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

Comparando as ocorrências de *presente indicativo* e *futuro semplice* nos quatro gêneros textuais investigados, chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico 2: A variação entre *presente* e *futuro semplice* nos quatro gêneros textuais

Por meio do gráfico, fica evidente a relação entre a seleção dos tempos verbais *indicativo presente* e *futuro semplice* e os quatro gêneros textuais considerados. De fato, observando as extremidades do gráfico, percebemos que o gênero textual e-mail parece favorecer a utilização do *futuro semplice*, na medida em que esse tempo foi aquele encontrado em 100% das ocorrências detectadas, enquanto as mensagens de texto apresentam um resultado diametralmente oposto, pois 82% das construções voltadas para a posterioridade são conjugadas no *indicativo presente*.

Os dados encontrados no que se refere aos gêneros escritos parecem sugerir que, quanto mais monitorado for o gênero e quanto maior o grau de formalidade exigido pelo contexto, maior a propensão ao uso da forma conservadora, isto é, o *futuro semplice*. Por outro lado, quanto menor for a diferença hierárquica entre os falantes e mais baixo o grau de atenção dispensado às formas linguísticas, maior a propensão ao emprego do *presente indicativo*.

No que diz respeito à variedade oral, o gráfico revela certo equilíbrio na distribuição das duas variantes. Nas entrevistas, o número de casos com *presente* é exatamente o mesmo com *futuro semplice*, enquanto no plantão docente o emprego do *presente* supera o do *futuro*.

A nosso ver, a maior utilização do *indicativo presente* mesmo no plantão docente, em interações nas quais o grau de formalidade poderia pressupor a preferência pela variante mais associada à norma linguística, aponta para a produtividade e a difusão do *presente* nessa função. Além disso, o fato de os participantes da pesquisa, todos estudantes da área de Letras, não evitarem o *indicativo presente* em suas falas com a docente, indica que, provavelmente, a essa variante não é atribuído forte estigma linguístico.

Esses resultados evidenciam que a variação entre esses dois tempos verbais não pode ser considerada um traço apenas do canal oral, como afirmam Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), uma vez que, como se mostrou, ela também ocorre na escrita mais informal, sobretudo nas mensagens de texto que, como vimos, se situam em um caminho intermediário entre a oralidade e a escrita.

Do mesmo modo, esta investigação não corrobora a afirmação de Bertinetto (1991) de que o uso do *presente* estaria associado apenas ao registro coloquial, uma vez que, nas interações entre professores e alunos, marcadas por um grau maior de formalidade, verificamos grande quantidade de orações produzidas com o *indicativo presente*.

Com isso, vemos que, na realidade, a variação entre *presente* e *futuro* parece estar relacionada tanto ao canal utilizado quanto ao grau de atenção à língua. Assim, em textos escritos mais formais, haveria uma tendência ao emprego mais frequente do *futuro*, enquanto em textos escritos mais informais, haveria um número maior de ocorrências de *presente*. No italiano falado, no entanto, as duas variantes se encontrariam bastante equilibradas, com leve vantagem para o *presente*.

Em proposições com ancoragem temporal exterior ao verbo, a variação entre os dois tempos verbais apresentou a seguinte configuração:

Tabela 16: A variação entre presente e futuro em combinação com adjuntos adverbiais temporais

Com expressão adverbial temporal					
	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem	Total
Futuro simples	18	5	17	40	80
Presente do indicativo	0	13	23	309	345

A tabela mostra que em todos os gêneros, com exceção do e-mail, o uso do *presente* parece estar associado à presença de expressão adverbial temporal, uma vez que, do total de 425 ocorrências, 345 são conjugadas nesse tempo.

A exceção representada pelos e-mails mostra que, nesse contexto, outro fator pode estar operando, como o peso do *futuro semplice* como representante da norma padrão, o que pode fazer com que ele seja priorizado em situações nas quais o autor do texto tem ocasião de se monitorar ou editar sua produção.

Fazendo a mesma análise, mas desta vez focalizando as orações sem a explicitação do momento do acontecimento, a tabela resultante é a seguinte:

Tabela 17: A variação entre presente e futuro sem expressão de tempo explícita

Sem expressão adverbial temporal					
	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem	Total
Futuro simples	21	10	18	34	83
Presente do indicativo	0	9	12	22	43

Aqui vemos a situação oposta, ou seja, no caso de orações sem expressão adverbial temporal (126), 83 são formuladas no *futuro semplice*, resultado que confirma que, não tendo outro apoio semântico que aponte para a posterioridade do evento, o falante/escritor seleciona o *futuro semplice* para que o sentido de futuridade seja expresso pela desinência verbal. No entanto, é de considerar que o número de casos com o *indicativo presente* nesse contexto se mostrou alto, atingindo 43 ocorrências, fato que parece apontar para a tendência à expansão dessa variante.

A alta frequência de emprego do *presente* em combinação com adjuntos adverbiais temporais e do *futuro* quando não há adjuntos adverbiais temporais nas proposições confirma a posição de Bertinetto (1991), para quem, como dissemos, a seleção de um ou outro tempo estaria conectada fortemente à necessidade de ancorar ou não a posterioridade do evento a morfemas verbais.

5.5.2 As conjunções nos quatro gêneros textuais

Concluída a análise da posterioridade verbal, passamos a observar a escolha de conjunções para a formulação de orações coordenadas com o sentido adversativo e conclusivo e orações subordinadas causais e concessivas.

O objetivo dessa análise foi verificar a hipótese levantada pelos linguistas italianos considerados (COVERI et al., 1998; SOBRERO; MIGLIETTA, 2007) de que, em textos escritos, a escolha de conjunções seria mais ampla que na língua falada, como consequência da modalidade envolvida na comunicação.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos no exame das ocorrências de conjunções nos e-mails, nas interações em plantão docente; nas entrevistas e nas mensagens de texto enviadas pelo celular.

- As conjunções nos e-mails

O levantamento das conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas no *corpus* relativo ao gênero e-mail resultou em 333 ocorrências. A partir dos dados, construímos a tabela a seguir, na qual são mostradas as categorias de conjunções enfocadas, o número de formas encontradas em cada categoria, a conjunção em si e a sua respectiva frequência percentual em relação àquela determinada categoria.

Tabela 18: As conjunções no gênero e-mail

categoria	nº de formas	formas encontradas	nº de ocorrências	frequência (categoria)
conjunções adversativas	7	ma	94	74%
		tuttavia	12	9,4%
		però	11	8,7%
		ciononostante	5	3,9%
		bensì	2	1,6%
		piuttosto che	2	1,6%
		eppure	1	0,8%
		Total	127	100%
conjunções causais	8	poiché	32	30%
		perché	28	26%
		in quanto	24	22,5%
		dal momento che	11	10,3%
		dato che	7	6,5%
		siccome	2	1,9%
		visto che	2	1,9%
		giacché	1	0,9%
		Total	107	100%
conjunções concessivas	6	nonostante	19	46,3%
		pur	8	19,5%
		anche se	6	14,6%
		sebbene	5	12,3%
		seppur(e)	2	4,9%
		malgrado	1	2,4%
		Total	41	100%

conjunções conclusivas	5	quindi	25	43,1%
		pertanto	13	22,4%
		dunque	9	15,5%
		così	6	10,4%
		per cui	5	8,6%
		Total	58	100%
Totais	26 formas	--	333 ocorrências	--

Antes de tudo, chama a atenção na tabela o número de formas encontradas no gênero e-mail. Com efeito, foram encontradas 26 conjunções distintas, sendo 7 adversativas, 8 causais, 7 concessivas e 5 conclusivas.

Analisando mais de perto as formas usadas, há clara predileção pela forma *ma* na posição de conjunção coordenativa adversativa, pois, além de ser a mais frequente entre todas as conjunções, independentemente da categoria, aparece também em 94 das 127 orações adversativas, número que corresponde a 74% dos casos.

As conjunções *tuttavia* e *però* atingem um grande número de casos, sendo utilizadas praticamente o mesmo número de vezes e correspondendo juntas a 18% do número total de ocorrências de conjunções adversativas.

É interessante notar, no entanto, que do total de oito formas mencionadas por Scorretti (1991), trazidas no quarto capítulo, a saber: *anzi*, *bensi*, *eppure*, *invece*, *ma*, *tuttavia*, *però* e *piuttosto*, apenas as conjunções *invece* e *anzi* não foram identificadas nenhuma vez no *corpus* de e-mails.

Além disso, a forma *ciononostante* (ou *nonostante*ciò), não citada por esse linguista, foi encontrada em cinco momentos, o que reforça a tendência à variação das conjunções adversativas nos e-mails considerados.

No que se refere às conjunções causais, vemos que elas são empregadas em 107 segmentos, sendo que em 32 casos, ou seja, em 30% das orações, o remetente preferiu utilizar a forma *poiché*, enquanto a forma *perché* ocupa o segundo lugar, com 28 ocorrências (26%), praticamente empatada com a forma *in quanto*, utilizada em 24 orações (22%), permitindo dizer que, nos e-mails, há certo equilíbrio entre as três formas, ainda que *poiché* seja aquela com maior destaque.

Dentre as conjunções e locuções causais apontadas como as mais frequentes dessa categoria por Giusti (1991): *perché*, *poiché*, *giacché*, *siccome*, *visto che*, *dal momento che*, *dato che*, *per il fatto che* e *in quanto*, apenas a locução *per il fatto che* não foi localizada em nenhuma sentença, enquanto as formas *giacché* e *visto che*, ainda que com baixa frequência, são usadas, no total, em três circunstâncias.

Quanto às conjunções concessivas, das 41 ocorrências visualizadas, 19 são construídas a partir de *nonostante*, mostrando que quase metade do total de orações com esse sentido se constrói a partir desse conector, enquanto o segundo mais usado é *pur*, com 8 ocorrências, seguido por *anche se* e *sebbene*, respectivamente com 6 e 5 casos.

Levando em consideração o conjunto de conjunções concessivas consideradas por Dardano e Trifone (1997) como as mais frequentes em língua italiana, vemos que, das 10 conjunções mencionadas: *anche se*, *ancorché*, *benché*, *malgrado*, *nonostante*, *per quanto*, *pur*, *quantunque*, *seppure* e *sebbene*, apenas as formas *ancorché*, *benché*, *per quanto* e *quantunque* não são utilizadas, enquanto todas as outras seis formas são empregadas pelo menos em uma ocasião.

Finalmente no que se refere às conjunções conclusivas, dos 58 casos encontrados, a conjunção *quindi* foi aquela mais empregada, detectada em 25 situações, ou seja, em 43% do total de ocorrências dessa categoria, seguida pela conjunção *pertanto*, usada em 13 situações (22,4%). Menos frequentes, porém apresentando certo equilíbrio numérico, estão as conjunções *dunque*, *così* e *per cui*, com, respectivamente, 9, 6 e 5 ocorrências.

Também com base no elenco de conjunções causais citadas por Dardano e Trifone (1997), a saber: *quindi*, *dunque*, *perciò*, *ebbene*, *pertanto* e *allora*, apenas as formas *allora*, *perciò* e *ebbene* não foram encontradas, o que pode ser um sinal da baixa utilização desses itens nesse gênero específico e um indício de que algumas formas podem estar sendo substituídas por conjunções sinonímicas, como parece ser o caso de *perciò*, que, nesse contexto, pode ter sido substituído por *per cui* devido à semelhança das formas.

Por outro lado, a conjunção conclusiva *così* não foi lembrada pelos autores considerados, porém atingiu um número significativo de sentenças no *corpus*, ocorrendo, como dissemos mais acima, em 6 casos.

Levando em conta todos os dados aqui tratados, parece ser possível dizer que, embora as formas *ma*, *poiché*, *nonostante* e *quindi* sejam bastante frequentes nos e-mails, existe uma nítida tendência em variar as palavras gramaticais que atuam como conjunções, pelo menos aquelas com sentido adversativo, causal, conclusivo e concessivo. Nesse sentido, pudemos então confirmar a hipótese sustentada por Sobrero e Miglietta (2007) e Coveri et al. (1998) de que na escrita haveria a utilização de uma lista mais enriquecida de conjunções.

- As conjunções nas interações durante o plantão docente

No *corpus* formado pelo gênero plantão docente, detectamos a presença de 126 conjunções das categorias aqui estudadas. Para melhor visualização desse cenário, a tabela a seguir mostra, como fizemos com o gênero e-mail, a tipologia das conjunções, a quantidade de diferentes formas localizadas, a conjunção em si e sua frequência de utilização.

Tabela 19: As conjunções no gênero plantão docente

categoria	nº de formas	formas encontradas	nº de ocorrências	frequência (categoria)
conjunções adversativas	5	però	34	72,4%
		ma	8	17%
		invece	3	6,4%
		mentre	1	2,1%
		piuttosto che	1	2,1%
		Total	47	100%
conjunções causais	4	perché	59	93,8%
		visto che	2	3,2%
		dato che	1	1,5%
		siccome	1	1,5%
		Total	63	100%
conjunções concessivas	1	anche se	3	100%
		Total	3	100%
conjunções conclusivas	3	quindi	12	86%
		perciò	1	7%
		per cui	1	7%
		Total	14	100%
Totais gerais	13 formas	--	127 ocorrências	--

Comparando os dados presentes na tabela acima àqueles encontrados na análise dos e-mails, tem-se que, proporcionalmente, o número de conjunções empregadas nos dois conjuntos de textos não é totalmente equivalente, uma vez que, levando-se em conta que naquele *corpus* de 18 mil palavras foram encontradas 333 ocorrências de conjunções, seria de se esperar que neste *corpus*, formado por cerca de 9 mil, a metade das ocorrências fosse encontrada (cerca de 165), o que não ocorreu, pois aqui foi detectado um número menor, 127, mostrando que nos plantões o uso de conjunção é menos frequente que nos e-mails.

Esse número reforça a ideia de que, em textos escritos, haveria maior tendência à explicitação das relações sintáticas estabelecidas entre as orações, o que não ocorreria na mesma frequência em textos orais, em virtude da dinamicidade e rapidez da comunicação na variedade oral.

Além disso, também a quantidade de formas empregadas é menor no gênero plantão docente. Naquele gênero, identificamos 26 tipos de conjunções diferentes, enquanto aqui

foram 13, o que mostra que nos plantões os usuários da língua tendem a repetir mais os conectores textuais.

No que se refere às categorias investigadas, a conjunção *però* foi a mais frequente entre as conjunções adversativas, contando 34 ocorrências, ou seja, 72% dos casos de orações adversativas, enquanto *ma* ocupou o segundo lugar, estando presente em apenas 8 orações (17%).

Como essas duas formas podem atuar tanto na função de conjunção quanto na de marcador discursivo, analisamos todas as ocorrências de *però* e *ma* e vimos que foram empregados, respectivamente, em 76 e 29 circunstâncias, o que aponta para a maior utilização de *però* nesse gênero específico, independentemente da função desempenhada⁵².

Do total de 76 ocorrências, *però* foi utilizado 42 vezes (55%) como marcador discursivo e 34 (45%) como conjunção adversativa. Por outro lado, das 29 ocorrências encontradas, *ma* foi empregado 21 vezes (72%) como marcador discursivo e apenas 8 (28%) como conjunção.

Esses valores sugerem que ambas as formas podem ser encontradas na língua falada mais na função de marcador discursivo que na função de conjunção. Além disso, parecem reiterar que *però*, talvez por sua força fônica, está se destacando como conector textual em detrimento de *ma*, que parece estar ocupando mais frequentemente a posição de marcador discursivo.

No que diz respeito às conjunções causais, vê-se que a quase totalidade dos exemplos se concentra na forma *perché*, a qual corresponde a 94% dos casos, mostrando a vitalidade dessa forma enquanto conector textual em detrimento das demais formas, raramente utilizadas nesse gênero.

Quanto às conjunções concessivas, foi possível encontrar apenas *anche se*, localizada em três momentos distintos. Embora esse dado pareça apontar para a preferência dos falantes por uma única forma, não temos dados suficientes para dizer se a escolha por essa conjunção constituiria uma tendência nesse gênero oral ou se, ao contrário, se deve ao acaso. Para poder entender melhor sua utilização na variedade oral, precisaríamos de um *corpus* maior.

Finalmente, no que concerne às conjunções conclusivas, obtivemos poucos exemplos dessa tipologia. No entanto, os dados revelam a preponderância da forma *quindi*, que ocorreu

⁵² Para diferenciar os marcadores discursivos das conjunções, procuramos trabalhar a partir dos critérios propostos por Risso, Silva e Urbano (2015). Para esses autores, constituiriam fatores fortes para a identificação de marcadores: a alta recorrência; a exterioridade ao conteúdo proposicional; a transparência semântica parcial; a invariabilidade formal; a independência sintática; a demarcação prosódica; a não autonomia comunicativa e a massa fônica reduzida.

em 12 casos. É importante destacar que o termo *quindi* foi encontrado em 90 segmentos, porém em 78 deles funcionava como marcador discursivo, atuando como conector discursivo, e não como conector frasal ou oracional.

Em síntese, o gênero plantão docente apresentou 13 formas de conjunções, sendo que as frequências mais expressivas se concentram em apenas três: *però*, *perché* e *quindi*, o que indica uma redução na gama de escolhas feitas nesse gênero oral, confirmando o posicionamento de Coveri et al (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), para os quais, na variedade oral, haveria menor tendência à variação dos conectores utilizados.

- As conjunções nas entrevistas

No gênero entrevista, imaginamos que os números encontrados seriam semelhantes àqueles do gênero plantão docente por se tratar sempre de gêneros orais. Assim, levando-se em conta a diferença no número de palavras que compõem os dois *corpora*, o do gênero plantão docente formado por cerca de 9 mil e o de entrevistas por 18 mil, supomos que o número de conjunções nas entrevistas seria praticamente o dobro daquele do plantão. Por outro lado, por envolver graus de hierarquia e de monitoração linguística distintos, levantamos a hipótese de que o número de formas encontradas nas entrevistas seria menor que nos plantões, revelando maior tendência à repetição das formas em contextos mais informais.

Como resultado dessa investigação, localizamos 453 conjunções correspondentes às quatro tipologias de conjunções estudadas na pesquisa. A tabela abaixo apresenta esses resultados:

Tabela 20: As conjunções usadas nas entrevistas

categoria	nº de formas	formas encontradas	nº de ocorrências	percentuais (categoria)
conjunções adversativas	6	però	96	66%
		ma	19	13%
		invece	14	10%
		mentre	9	6%
		anzi	4	3%
		piuttosto che	3	2%
		Total	145	100%
conjunções causais	3	perché	111	94%
		siccome	6	5%
		per il fatto che	1	1%
		Total	118	100%
conjunções concessivas	1	anche se	14	100%
		Total	14	100%

conjunções conclusivas	3	quindi	171	97%
		perciò	3	2%
		allora	2	1%
		Total	176	100%
Totais gerais	13 formas	--	453 ocorrências	--

A análise da tabela permite dizer que a hipótese de que o número de ocorrências nas entrevistas seria aproximadamente o dobro daquele encontrado nos plantões docente não se confirmou, pois, se naquele *corpus* obtivemos 348 usos de conjunções, aqui contabilizamos apenas 453, número bem abaixo do dobro que havíamos esperado.

Essa falta de proporção entre os dados sinaliza para uma maior tendência de os falantes conectarem mais suas orações naquele gênero e reforça a ideia de que quanto maior a formalidade do evento, maior a probabilidade de o falante explicitar as relações semânticas entre as orações a partir de conectores textuais.

Quanto à segunda hipótese, segundo a qual as formas de conjunções nas entrevistas seriam menos numerosas que nos plantões, ela também não se confirmou. De fato, comparando-se o número de formas distintas usadas nas entrevistas, constatamos 13 conjunções diversas, mesmo número encontrado no gênero plantão docente, não sendo possível afirmar, portanto, que nos plantões, gênero mais monitorado, os interlocutores tendem a variar mais o leque de conjunções empregadas.

Passando ao exame das formas mais frequentes, temos, no caso das conjunções adversativas, mais uma vez, a superioridade numérica de *però*, mostrando que, de fato, nas interações orais, tanto naquelas entre alunos e professores quanto nas entrevistas, esse se mostrou o conector textual adversativo mais registrado.

Assim como se deu no gênero plantão docente, também aqui as frequências de *però* se mostraram mais altas que as de *ma* mesmo quando consideramos as duas palavras independentemente das funções exercidas por elas. O termo *però* foi detectado em 156 momentos, enquanto *ma* foi encontrado em 42.

Desse total de 156 ocorrências, *però* foi utilizado em 96 como conjunção e em 60 como marcador discursivo, resultado que reforça sua produtividade nessas duas funções; *ma*, por outro lado, foi encontrado em 42 ocasiões, sendo que em 23 atuava como marcador discursivo e em 19 como conjunção, dados que colocam em destaque a funcionalidade de *ma* principalmente enquanto marcador discursivo, ainda que, nesse gênero, os resultados para as duas funções de *ma* tenham se mostrado bastante próximos.

Ainda sobre as conjunções adversativas, chama-nos a atenção a similaridade dos resultados encontrados nos gêneros entrevista e nas interações em plantão docente. De fato, nos dois gêneros, as conjunções mais frequentes são, nesta ordem: *però*, *ma*, *invece*, *mentre* e *piuttosto che*, com apenas uma diferença, a utilização da conjunção *anzi* em quatro ocasiões nas entrevistas, enquanto durante as interações em plantão docente essa forma não foi registrada.

No que se refere às conjunções causais, apesar de *siccome* ter sido localizada em 6 casos e *per il fatto che* em um, vemos que é a conjunção *perché* que cabe expressar, na grande maioria das vezes, o sentido de causa. Ela foi empregada em 111 das 118 orações identificadas, o que a coloca como o principal recurso linguístico escolhido pelo falante quando quer expressar o sentido de causa.

A baixa ocorrência de *siccome* em todos os gêneros pesquisados até aqui deixa clara a impossibilidade de se colocar essa forma entre aquelas mais frequentes na língua italiana, uma vez que, com o sentido de causa, a forma *perché* tem se sobressaído nos contextos de língua falada, enquanto *poiché* parece ser aquela preferida em textos escritos mais formais, contradizendo as afirmações de Giusti (1991), que coloca *siccome* ao lado de *perché* como as conjunções causais mais frequentes em língua italiana.

No caso das conjunções concessivas, registramos uma única forma: *anche se*, a mesma encontrada nos plantões docentes em três situações. Com esse resultado, fica evidente que a forma em questão tende a ser privilegiada na modalidade oral, pelo menos, no que concerne aos dois gêneros aqui analisados.

No que diz respeito às conjunções conclusivas, constatou-se a superioridade numérica da forma *quindi* sobre as demais. Das 176 ocorrências de orações com esse sentido, 171 foram construídas com ela, sendo que as conjunções *perciò* foram vistas em apenas 3 situações e a forma *allora* em 2.

Nas entrevistas estudadas, *quindi* foi encontrado também em 145 situações com a função de marcador discursivo, o que o situa como uma palavra gramatical bastante produtiva nessas duas funções.

O mesmo ocorre com *allora*, utilizado nesse *corpus* em 35 segmentos, o qual foi empregado em apenas 2 ocasiões com sentido conclusivo, atuando em todas as demais 33 circunstâncias como marcador discursivo. Esse resultado permite dizer que, atualmente, *allora*, em gêneros orais, tende a ser empregado mais frequentemente como articulador do discurso que como conjunção.

Os dados ora apresentados parecem apontar em duas direções: em primeiro lugar, parecem indicar que os falantes, produzindo gêneros orais, tendem a utilizar um número limitado de formas, sem se preocupar demasiadamente com a variedade. Em segundo, apontam para a previsibilidade das escolhas das conjunções. Assim, de acordo com os dados, quando querem expressar oposição, os falantes optam, na maioria das vezes, pela conjunção *però*; quando expressam causa, selecionam, na maioria dos casos, *perché*; se querem construir orações concessivas, usam, sempre, de acordo com os resultados, *anche* se; e, finalmente, se querem expressar conclusão, tendem a empregar *quindi*.

- As conjunções nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Passando ao exame das conjunções no gênero mensagem de texto, foram detectadas 234 ocorrências. A tabela adiante mostra o resultado dessas observações:

Tabela 21: As conjunções nas mensagens de texto

categoria	nº de formas	formas encontradas	nº de ocorrências	percentual (categorias)
conjunções adversativas	4	ma	77	70%
		però	27	24%
		anzi	3	3%
		invece	3	3%
		Total	110	100%
conjunções causais	3	perché	53	90%
		visto che	5	8,5%
		siccome	1	1,5%
		Total	59	100%
conjunções concessivas	3	anche se	9	82%
		nonostante	1	9%
		pur	1	9%
		Total	11	100%
conjunções conclusivas	4	quindi	34	63%
		così	16	30%
		perciò	2	3,5%
		allora	2	3,5%
		Total	54	100%
Totais gerais	14 formas	--	234 ocorrências	--

Como mostra a tabela, foram encontradas 14 formas de conjunções; sendo 4 adversativas, 3 causais, 3 concessivas e 4 conclusivas. Comparando esses resultados àqueles visualizados anteriormente, temos que o número de formas usadas nesse gênero é ligeiramente superior àquele das formas presentes nas entrevistas e nos plantões, nos quais foram detectadas 13 conjunções distintas.

Por outro lado, as 14 formas aqui levantadas estão bastante distantes das 26 presentes nos e-mails. Esses números permitem dizer que o leque de escolhas das conjunções nas mensagens de texto se aproxima mais daquele dos gêneros orais que do leque utilizado em gêneros escritos mais formais, como o e-mail.

No que se refere às formas utilizadas com sentido adversativo, há predomínio da conjunção *ma*, presente em 77 ocorrências, enquanto a segunda conjunção com maior número de ocorrências com esse sentido foi *però*, utilizada 27 vezes.

Sobre as conjunções causais, como ocorre nas entrevistas e nas interações em plantão docente, há maior utilização de *perché*, forma que corresponde a 53 das 59 ocorrências dessa categoria.

Sobre as conjunções concessivas, vemos que, das 11 orações identificadas, 9 foram formuladas a partir da conjunção *anche se*, sendo que *nonostante* e *pur* aparecem, cada uma, uma única vez.

Finalmente, foram identificadas quatro formas de orações conclusivas: *quindi*, *così*, *perciò* e *allora*. Também aqui é possível constatar o predomínio de uma das formas perante as demais. Nesse caso, trata-se da forma *quindi*, que atingiu 34 ocorrências, enquanto a segunda forma mais encontrada diz respeito a *così*, detectada com sentido conclusivo em 16 segmentos.

- As conjunções nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

Tendo observado o comportamento da escolha dos falantes em quatro gêneros distintos, cabe-nos nesse momento realizar a comparação entre os diferentes dados com o intuito de verificar probabilidades de uso.

O quadro a seguir procura sintetizar os resultados encontrados e discutidos sobre a variação relativa às conjunções com sentido adversativo, causal, concessivo e conclusivo. Na primeira coluna, indicamos o gênero pesquisado, na segunda, a quantidade de formas distintas de conjunção identificada naquele *corpus* específico, em seguida, as conjunções propriamente ditas e, entre parênteses, o número de ocorrências atingido por cada unidade.

Tabela 22: As conjunções usadas nos quatro gêneros

Gênero	Formas	Conjunções adversativas	Conjunções causais	Conjunções concessivas	Conjunções conclusivas
E-mail	26	ma (94) tuttavia (12) però (11) ciononostante (5) bensì (2) piuttosto (2) eppure (1)	poiché (32) perché (28) in quanto (24) dal momento che (11) dato che (7) siccome (2) visto che (2) giacché (1)	nonostante(19) pur (8) anche se (6) sebbene (5) seppur (2) malgrado (1)	quindi (25) pertanto(13) dunque (9) così (6) per cui (5)
Plantão docente	13	però (34) ma (8) invece (3) mentre (1) piuttosto che (1)	perché (59) visto che (2) dato che (1) siccome (1)	anche se (3)	quindi (12) perciò (1) per cui (1)
Entrevista	13	però (96) ma (19) invece (14) mentre (9) anzi (4) piuttosto che (3)	perché (111) siccome (6) per il fatto che (1)	anche se (14)	quindi (171) perciò (3) allora (2)
Mensagem de texto	14	ma (77) però (27) anzi (3) invece (3)	perché (53) visto che (5) siccome (1)	anche se (9) nonostante (1) pur (1)	quindi (34) così (6) perciò (2) allora (2)

Analisando os dados verticalmente, é possível perceber que o gênero e-mail foi aquele no qual houve maior variação de conjunções, o que confirma o posicionamento de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) de que na modalidade escrita os usuários da língua tendem a ampliar o leque de escolhas das conjunções.

No entanto, é de se considerar que o gênero mensagem de texto, mesmo sendo escrito, possui números de formas muito próximos daqueles dos gêneros orais, confirmando que realmente essas mensagens se aproximam muito da língua falada e evidenciando que apenas a modalidade textual não parece ser fator suficiente para determinar a maior ou menor variação das conjunções; sendo importante considerar também o grau de formalidade envolvido na composição do texto escrito. Assim, em gêneros escritos mais formais haveria maior variedade de conectores, enquanto em gêneros escritos mais informais, haveria maior tendência à repetição das formas.

Abordando as escolhas presentes nos gêneros orais, foi observado que a maior formalidade da situação não parece ter levado a um uso mais variado das conjunções, tendo em vista que tanto no plantão docente, onde havia maior distanciamento hierárquico entre professores e alunos, quanto nas entrevistas, em que os assuntos tratados favoreciam uma menor atenção às formas, não houve diferença na gama de conjunções escolhidas.

Nesses casos, o canal empregado na comunicação parece ter exercido papel central na redução das possibilidades de seleção, confirmando a hipótese de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) que, na língua falada, talvez por conta da rapidez e da dinamicidade da interação, o falante não tem tempo suficiente para planejar e selecionar formas diversificadas, o que lhe faz adotar uma lista “empobrecida” de conjunções mesmo em situações mais formais.

Passando a considerar as unidades propriamente ditas, as conjunções *però* e *ma* foram aquelas mais frequentemente detectadas nos *corpora*. A primeira se mostrou mais frequente na modalidade oral, independentemente do grau de formalidade do texto, e a segunda, na modalidade escrita. Essa variação parece estar relacionada ao canal da comunicação, sendo assim, em textos orais, talvez pela falta de saliência fônica de *ma*, prefere-se a conjunção *però*; enquanto em textos escritos, no qual a saliência fônica exerce menor influência, há maior preferência por *ma*.

As formas *tuttavia*, *ciononostante*, *bensi* e *eppure* parecem ser aquelas que os falantes mais associam ao registro escrito formal, visto que não aparecem em nenhum outro gênero a não ser nos e-mails.

Quanto às conjunções causais, no gênero e-mail constata-se uma diversidade de formas maior. É notável, porém, que, no decorrer das análises, foi possível verificar uma constante redução no número de formas usadas. Nesse sentido, se nos e-mails foram detectadas oito conjunções distintas, no plantão docente, passou-se a quatro e, nas mensagens de texto e entrevistas, a apenas três.

Além disso, em três dos quatro gêneros textuais considerados, uma única forma - *perché* - corresponde a mais de 90% do total de ocorrências encontradas, mostrando a sua produtividade em todos os gêneros textuais e sua relativa neutralidade, na medida em que não parece ser associada pelos falantes italianos a nenhum registro linguístico ou canal comunicativo específicos.

A conjunção *siccome*, embora seja colocada por Giusti (1991) como uma das mais frequentes ao lado de *perché*, atingiu distribuições bastante baixas, sendo utilizada apenas em 10 circunstâncias nos quatro *corpora* analisados.

O caso das conjunções concessivas parece ser bastante ilustrativo das diferenças de uso em função do grau de formalidade do gênero. Nos e-mails, o item mais utilizado com essa função foi *nonostante*, que atingiu 19 ocorrências. Nos demais gêneros, porém, essa conjunção deixa de ser empregada, tendo sido encontrada em apenas um caso, no gênero mensagem de texto, também escrito. Em seu lugar, nos outros três gêneros, passa a ser encontrada apenas a forma *anche se*, presente em 26 das 28 orações concessivas identificadas. Assim, *nonostante* pode ser considerada uma marca da variedade escrita mais formal, enquanto *anche se* seria a conjunção mais empregada nos demais contextos⁵³.

As formas *sebbene*, *seppur*, *malgrado* e *pur* atingem maiores frequências apenas nos e-mails, indicando uma possível tendência de os falantes italianos avaliarem esses elementos como ligados a registros mais altos.

Quanto às conjunções conclusivas, nota-se a preponderância de *quindi* nessa posição, forma que é identificada como a mais recorrente em todos os gêneros analisados. É de se notar, contudo, que, enquanto nos e-mails *pertanto*, *dunque*, *così* e *per cui*, disputam a posição ao lado de *quindi*, nos gêneros plantão e entrevista, outras alternativas são bastante raras.

5.5.3 As unidades lexicais alteradas nos quatro gêneros textuais

A presença de unidades lexicais no diminutivo é associada por alguns estudiosos à variedade falada da língua italiana (SOBRERO; MIGLIETTA, 2007), enquanto outros teóricos a colocam como marca do registro infomal (COVERI et al., 1998).

Nesta pesquisa, buscamos investigar como de fato os diminutivos se comportam nos quatro gêneros textuais enfocados, indo um pouco além das posições desses teóricos, e abarcando também outros sufixos, como aqueles capazes de expressar o sentido de grau aumentativo, os pejorativos, os qualificativos, entre outros.

Com esse procedimento, procuramos entender se é possível identificar diferenças de frequência no emprego de unidades lexicais alteradas em gêneros orais e escritos com níveis distintos de formalidade.

⁵³ Talvez a preferência pela conjunção *anche se* em textos orais e escritos mais informais esteja associada ao fato de ela não prever a utilização do modo *congiuntivo*, diferentemente das demais formas de conjunção concessiva que requerem o emprego desse modo verbal.

- As unidades lexicais alteradas nos e-mails

No *corpus* do gênero e-mail não foi encontrada nenhuma ocorrência de unidade lexical alterada, nem no diminutivo nem no aumentativo, sustentando a hipótese de que, em contextos mais formais, nos quais há diferença hierárquica entre os participantes do evento comunicativo, há menor incidência de alteração morfológica pela adição de sufixos.

Como já esclarecido, o objetivo central dos autores desses e-mails era convencer o docente/destinatário a permitir que ele participasse de uma atividade que valeria nota e para a qual não havia se inscrito a tempo. Tratava-se, portanto, de um texto essencialmente argumentativo. Dessa maneira, é razoável imaginar que os discentes, diante da necessidade de convencer os docentes, anseiem por conferir tom mais sério e objetivo aos seus textos, o que justificaria terem escolhido evitar o desvio de qualquer recurso linguístico que pudesse colocar em risco a argumentatividade do texto.

Além disso, pela leitura dos textos, percebemos que os autores parecem querer se salvar de qualquer impressão negativa que poderia ser eventualmente causada pela linguagem empregada. Desse modo, eles lançam mão de um registro mais monitorado, escolhem léxico mais formal e evitam por completo o uso de diminutivos e aumentativos, que poderia ser lido pelo docente como uma demonstração de descontração excessiva e, logo, como uma inadequação àquele contexto.

- As unidades lexicais alteradas nas interações durante o plantão docente

Realizando o mesmo levantamento das unidades alteradas no *corpus* formado pelas transcrições de plantão docente, foram detectadas 3 ocorrências de diminutivo e nenhuma de aumentativo.

À primeira vista, mesmo que esse número seja bastante baixo, poderia-se pensar que ele é um pouco mais alto se comparado ao número encontrado nos e-mails, onde não foi identificada nenhuma ocorrência desse fenômeno, porém, quando observamos mais de perto esses casos, vemos que, na realidade, apenas duas falantes usaram as três formas detectadas, sendo que as formas usadas correspondem a somente dois termos: *pochino* e *ragazzino*.

O alterado *pochino* foi identificado no seguinte trecho:

Quadro 51: Ocorrência de diminutivo no plantão docente (*pochino*)

A	<i>insomma non è necessaria [la presentazione powerpoint] e più o meno entro cioè ci sono dei limiti di tempo per ()?... insomma per regolarmi un <u>pochino</u> perché quando ho delle scadenze...</i>	em suma não é necessário [a apresentação no powerpoint] e mais ou menos até quando ou seja existem limites de tempo para ()?... em suma para eu me organizar um <u>pouquinho</u> porque quando tenho prazos...
---	--	---

Na sequência reproduzida acima, a aluna parece ter utilizado o diminutivo para expressar um valor de atenuação, pois, visto que estava fazendo uma pergunta à docente sobre os prazos para a defesa de seu trabalho de conclusão de curso, a aluna quis especificar seu anseio por se organizar, mas diminuiu o grau desse desejo de organização pela inclusão da locução adverbial "un po'" e aumentou ainda mais essa atenuação pela adição do morfema diminutivo "-ino", gerando "un pochino".

Quanto aos dois casos de utilização do diminutivo no unidade lexical *ragazzo*, eles se deram em um único turno, na seguinte passagem:

Quadro 52: Ocorrência de diminutivo no plantão docente (*ragazzino*)

A	<i>perché poi tra l'altro c'è qualcuno che ha vissuto anche qualche anno in Italia perché cioè questo <u>ragazzino</u> che a me mi ha lasciato stupita la proprio la prima registrazione parla benissimo italiano utilizza anche parole che secondo me un <u>ragazzino</u> della sua età solitamente non usa però tutti spagnoli sono in famiglia non mi ricordo neanche se ha avuto contatti con l'Italia però in famiglia lui ha dichiarato che non ha parenti italiani genitori nessuno quindi...</i>	porque entre outras coisas tem alguns que viveram também alguns anos na Itália porque isto é esse <u>menininho</u> que a mim me deixou espantada exatamente já na primeira gravação fala muito bem o italiano utiliza também palavras que na minha opinião um <u>menininho</u> da sua idade normalmente não usa mas todos são espanhóis na família não me lembro nem mesmo se ele já teve contatos com a Itália na família ele declarou que não tem parentes italianos pais ninguém então...
---	--	--

Aqui, a noção de diminutivo parece não ter outra função além da de apontar para a tenra idade do menino, interpretação confirmada por meio da sequência "un *ragazzino della sua età*". Nesse sentido, o valor de afeto normalmente atribuído aos termos usados no diminutivo não parece ser central nesse segmento, o que pode ser um sinal de que, quando o diminutivo é utilizado em contextos mais formais, seu valor emotivo tende a ser colocado em segundo plano, dando lugar a manifestações menos subjetivas, como a dimensão física do termo modificado ou, como nesse caso, a idade do sujeito.

- As unidades lexicais alteradas nas entrevistas

Passando ao exame das unidades lexicais alteradas no *corpus* do gênero entrevista, foram encontradas 33 ocorrências de diminutivo e, mais uma vez, nenhuma de aumentativo.

A tabela abaixo coloca em evidência os resultados. Na primeira coluna, estão as formas identificadas, na segunda, o número de vezes em que aparecem e, na terceira, os participantes que as produziram, eventualmente, entre parênteses é indicado o número de vezes que o mesmo participante repetiu a palavra alterada.

Tabela 23: Os alterados nas entrevistas

Formas encontradas	Número de ocorrências	Participantes
Pochino, pochettino	6	Inf1; Inf2(2); Inf5(2); Inf7
Piccolino	4	Inf2; Inf3; Inf5; Inf8
Gruppetto	3	Inf5; Inf7(2)
Pennina	2	Inf2(2)
Fratellino	2	Inf4; Inf5
Mesetto	2	Inf4(2)
Amichetti	2	Inf5(2)
Poverina	2	Inf8; Inf10
Annetto	1	Inf2
Puntini	1	Inf2
Oretta	1	Inf2
Paesello	1	Inf3
Ragazzina	1	Inf4
Laghetto	1	Inf4
Bamboline	1	Inf7
Vestitini	1	Inf7
Grandicello	1	Inf7
Paesini	1	Inf10
18 formas	33 ocorrências	8 participantes

O primeiro aspecto a ser destacado é a distribuição desse fenômeno entre os diferentes participantes. Nesse sentido, das 10 entrevistas coletadas, 8 apresentam casos de unidades lexicais alteradas, o que mostra a produtividade desse recurso linguístico independentemente do falante considerado.

No entanto, é também possível perceber que alguns indivíduos tendem a utilizar mais esse recurso que outros. Esse parece ser o caso, por exemplo, das participantes Inf2, Inf5 e Inf7, que produzem, juntas, 21 ocorrências de diminutivo, ou seja, 62% dos casos detectados, resultado que pode ser um sinal de que esse traço também está vinculado a questões de estilo individual.

Considerando as 33 ocorrências de diminutivo, foram observadas 18 formas diferentes, o que leva a supor que o recurso à alteração não elege sempre as mesmas palavras, isto é, não parece ser possível determinar as palavras mais propensas a serem alteradas, ainda que os dados sugiram certa preferência pela alteração de termos como *poco* (única forma lexical colocada no diminutivo também nos e-mails) e *piccolo*.

Quanto ao tipo de palavra modificada, do total de 18 unidades lexicais, apenas um era advérbio, enquanto 4 eram adjetivos e todos os demais (14 ocorrências), eram substantivos, o que indica certa proeminência dessa classe gramatical como favorita à sufixação de morfemas, pelo menos, daqueles indicadores de diminutivo.

Observando os tópicos conversacionais no momento da construção das alterações ao longo das entrevistas, foi verificado que a maioria deles tratava a descrição de circunstâncias vivenciadas durante a infância ou a descrição de lembranças agradáveis, indicando que os participantes se engajaram emocionalmente com a interação e expressaram por meio dos diminutivos o seu afeto em relação aos eventos e às lembranças narradas⁵⁴.

- As unidades lexicais alteradas nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Na análise das unidades lexicais alteradas presentes nas mensagens de texto enviadas pelo celular, partimos do pressuposto de que esses textos, por constituírem interações entre amigos, conteriam um alto número de aumentativos e diminutivos.

Efetivamente, levando em consideração os 18 históricos de conversa, foram detectadas 48 ocorrências de alterados, sendo 39 de diminutivos, 8 de aumentativos e 1 com sufixo pejorativo *-accio*, resultado que coloca esse gênero como aquele em que mais foi identificado o fenômeno da alteração.

A tabela a seguir mostra em ordem decrescente as formas mais utilizadas, o número de ocorrência no *corpus* e os participantes da pesquisa que as produziram. Eventualmente, é indicado entre parênteses o número de vezes que um mesmo colaborador repetiu a forma.

⁵⁴ Segundo afirmam Coveri et al (1997, p. 107), a língua italiana falada por mulheres apresenta certa preferência, entre outras coisas, pelo uso de diminutivos. Nesse sentido, faz-se importante esclarecer que todas as entrevistas aqui analisadas ocorreram com falantes do sexo feminino. Sendo assim, os dados aqui abordados se referem a esse grupo específico, sendo impossível determinar se teríamos obtido dados semelhantes, se tivéssemos examinado interações com sujeitos do sexo masculino.

Tabela 24: Os alterados nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Processo de alteração	Formas encontradas	Número de ocorrências	Participantes
Sufixos diminutivos	oretta	5	Inf11; Inf12(2); Inf16; Inf18
	nome próprio	4	Inf2; Inf7; Inf9(2);
	pochino	4	Inf7; Inf14; Inf15; Inf17
	auletta	2	Inf1(2)
	odorino	2	Inf5(2)
	patatina, patatiella	2	Inf15(2)
	trenino	2	Inf16; Inf18
	commediola	1	Inf2
	benino	1	Inf2
	chioschino	1	Inf7
	ciccina	1	Inf7
	cenetta	1	Inf7
	malaticcio	1	Inf7
	poveretto	1	Inf7
	bigliettini	1	Inf7
	gelatino	1	Inf8
	caruccio	1	Inf9
	caffettino	1	Inf9
	libretto	1	Inf9
	paccina	1	Inf15
	fotine	1	Inf15
	castorina	1	Inf15
	qualcosina	1	Inf17
	mesetto	1	Inf17
	ragazzini	1	Inf18
Sufixo aumentativo	bacione	3	Inf2(3)
	ripassone	2	Inf7(2)
	pesantone	1	Inf5
	benone	1	Inf3
	pataton	1	Inf15
Sufixo pejorativo	giornataccia	1	Inf5
Totais	32 formas	48	14 participantes

Os dados permitem identificar que, no gênero mensagem de texto enviada pelo celular, foram ampliadas as estratégias de sufixação, abrangendo três processos: diminutivo, aumentativo e acréscimo de sufixo com sentido pejorativo. A nosso ver, essa ampliação ocorre como consequência da maior familiaridade entre os remetentes e os destinatários das mensagens, que, por se sentirem mais livres na interação, expressam mais frequentemente sua afeição aos amigos.

Essa hipótese se confirma quando verificamos que grande parte dos diminutivos é produzida justamente nos momentos em que os autores das mensagens se dirigem a seus interlocutores. Nesse sentido, são frequentes alterados que constituem, na realidade, apelativos, como *ciccina*, *patatina*, *patatiella*, *caruccio*, *paccina*, *castorina*, *pataton*, além de

nomes próprios utilizados com sufixo diminutivo, ocorrências que, somadas, contabilizaram 11 casos.

No que diz respeito à distribuição do fenômeno entre os diferentes falantes, ratificamos mais uma vez que 14 dos 18 participantes se valem de unidades lexicais alteradas, mostrando que esse não é um fenômeno restrito apenas à fala de certos indivíduos⁵⁵.

É importante acrescentar, todavia, que, assim como nas entrevistas, também no caso das mensagens de texto foram identificadas falantes que usam mais frequentemente unidades lexicais alteradas que outras. Nessa direção, as participantes Inf7, Inf9 e Inf15 produzem juntas 22 formas, correspondendo a quase 50% dos casos encontrados, número que aponta para a influência de fatores individuais na decisão entre usar ou não diminutivos e aumentativos, mas que não contradizem a tendência geral de que a maioria dos falantes, em algum momento, recorre à sufixação.

Dado o alto número de formas distintas encontradas, é impossível determinar os termos candidatos à alteração nesse gênero específico. Ainda assim, as bases *ora* e *poco* apareceram como aquelas mais produtivas nesse conjunto de textos, sendo que *poco* também ocupou o primeiro lugar no gênero entrevista e foi uma das duas formas encontradas no gênero e-mail, sugerindo certa preferência dos usuários pelo uso desse advérbio no diminutivo.

Finalmente, no que se refere aos tipos de palavras modificadas, das 32 formas localizadas, 23 correspondem a substantivos, 5 a adjetivos, 3 a advérbios e 1 a pronome, resultados que situam os substantivos como a classe de palavra sobre a qual mais se dá o processo de alteração.

- As unidades lexicais alteradas nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

A partir da comparação entre os resultados obtidos nos quatro gêneros aqui estudados em relação à presença de unidades lexicais alteradas, foi gerado o seguinte gráfico:

⁵⁵ Cabe recordar, como visto no quarto capítulo, que também aqui os colaboradores são prevalentemente do sexo feminino. Dos 18 participantes dessa etapa da pesquisa, apenas um era do sexo masculino, Inf3, que produziu apenas um aumentativo.

Gráfico 3: Presença de unidades lexicais alteradas nos quatro gêneros textuais

A linha do gráfico demonstra o aumento progressivo do emprego de unidades lexicais alteradas nos diferentes gêneros textuais investigados. De modo geral, ele permite a visualização de que há a tendência de os falantes não usarem unidades lexicais alteradas em e-mails formais, de os usarem poucas vezes nas interações com docentes no plantão e de irem gradualmente aumentando a frequência de diminutivos e aumentativos nas entrevistas e nas mensagens de texto trocadas com amigos.

Como as nossas análises permitiram compreender, a variação de emprego de diminutivos e aumentativos não parece estar diretamente relacionada ao canal utilizado para a comunicação, contradizendo Sobrero e Miglietta (2007), que afirmam que a presença de diminutivos e aumentativos ocorreria com frequência na variedade falada da língua italiana.

Com efeito, como se vê, esse fenômeno não atinge altas frequências no gênero oral plantão docente, sinalizando que esse traço parece estar mais relacionado ao grau de formalidade da interação que ao canal da comunicação, nesse sentido, reiterando o posicionamento de Coveri et al. (1998), que arrolam essa marca entre as características da variedade informal.

Para nós a ausência de unidades lexicais alteradas em interações entre professor e aluno mostra que os discentes, diante da necessidade de se dirigir ao docente, adotam uma postura de distanciamento em relação a ele, a qual se revela linguisticamente na escolha pelo registro formal e na renúncia à utilização de qualquer estrutura linguística que possa ser compreendida pelo professor como uma liberdade exagerada ou como um desrespeito em relação à hierarquia.

Além disso, o processo de alteração pela adição de sufixos, sejam eles aumentativos ou diminutivos, é normalmente associado à demonstração de afeto e emotividade por parte daquele que os produz (DARDANO; TRIFONE, 1997). Tendo isso em mente, acreditamos que a ausência de unidades lexicais alteradas possa ainda ser interpretada como um sinal de que os discentes avaliam essa afetividade como algo inapropriado a uma relação institucional como aquela estabelecida entre professor e aluno, o que os faz evitar essas formas.

Por outro lado, pensando nos fatores que podem ter levado a um maior emprego de palavras alteradas nas entrevistas e nas mensagens de textos, acreditamos que os assuntos tratados e o grau de proximidade entre os falantes tenham sido determinantes. Assim, no caso das entrevistas, a presença de temas relativos às memórias de infância se mostrou importante para o surgimento de ocasiões de uso do diminutivo; enquanto nas mensagens de texto fica claro que os diminutivos e aumentativos são largamente utilizados como um recurso capaz de traduzir linguisticamente o afeto e o envolvimento emocional dos remetentes das mensagens em relação aos amigos a quem escreviam, confirmando a hipótese de Dardano e Trifone (1997), sobre o papel exercido pela emotividade na construção de alterados.

5.5.4 Os superlativos absolutos nos quatro gêneros textuais

O uso de superlativos enfáticos é considerado por Sobrero e Miglietta (2007) um traço diferenciador da variedade falada do italiano.

Procurando entender melhor o funcionamento e a distribuição desse tipo de construção, alargamos a visão sobre o que os autores haviam chamado de “superlativos enfáticos” e consideramos tanto os superlativos absolutos sintéticos, construídos a partir do sufixo – *issimo*, quanto superlativos absolutos analíticos, introduzidos por advérbios intensificadores.

A partir disso, estudamos as ocorrências desse fenômeno nos quatro gêneros textuais aqui focalizados, comparando-os.

- Os superlativos absolutos nos e-mails

Na análise do gênero e-mail, foram coletados os exemplos inseridos na tabela a seguir. Nela, constam as estratégias usadas na formulação de superlativos absolutos sintéticos e analíticos, as formas linguísticas empregadas e suas respectivas frequências de uso nesse *corpus*.

Tabela 25: Os superlativos absolutos sintéticos e analíticos nos e-mails

Estratégia	Formas usadas	Frequência	% final
advérbio	molto	29	33%
	davvero	19	22%
	del tutto	10	11%
	veramente	6	7%
sufixação	-issimo	24	27%
2 estratégias	5 formas	88	100%

Pela observação da tabela, constata-se que foram empregadas duas estratégias centrais para a construção de superlativos absolutos: a anteposição de advérbios intensificadores a adjetivos e advérbios e o recurso à sufixação. Como se nota, houve superioridade numérica a favor do uso de advérbios, utilizados, se somados, em aproximadamente 73% dos 88 casos.

Entre os advérbios empregados, destaca-se o lexema *molto*, presente em 33% dos casos, seguido pelo advérbio *davvero*, com 22%, *del tutto*, com 11% e *veramente*, com 7%.

No que diz respeito à classe gramatical modificada pelos advérbios intensificadores, houve superioridade dos adjetivos, que correspondeu a 60 das 64 ocorrências, em construções como as seguintes: *molto interessata*, *davvero grato* e *del tutto eccezionale*. Além dos adjetivos, houve três ocorrências de modificação de advérbios, como em *davvero molto*, repetido em dois textos, e *davvero tanto*.

Sobre o emprego do sufixo *-issimo*, sua frequência representou 27% dos superlativos absolutos detectados. No entanto, embora esse número possa parecer bastante representativo à primeira vista, é importante esclarecer que dos 24 casos de superlativos absolutos, 16 correspondiam à forma *gentilissima*, que, a nosso ver, deve ser considerada como fórmula fixa de saudação.

Se desconsiderarmos essas ocorrências de *gentilissima*, temos, então, que o sufixo *-issimo* foi empregado em 8 circunstâncias, número que diminui sua relevância enquanto estratégia intensificadora e reforça a importância dos advérbios *molto*, *davvero*, *del tutto* e *veramente* na expressão de ênfase em textos escritos mais monitorados.

Nos e-mails não foram encontrados os prefixos *super-*, *stra-* e *arci-*, o que nos permite pensar que, talvez, tais prefixos sejam evitados em certos contextos escritos mais monitorados.

- Os superlativos absolutos nas interações durante o plantão docente

Quanto aos resultados no *corpus* do gênero plantão docente, o levantamento de dados revelou a presença de 33 ocorrências de superlativos absolutos.

Tal frequência permite pensar que a interação entre professor e alunos não seja vista como contexto favorável à expressão de ênfase, o que pode estar relacionado não apenas à formalidade prevista pela mencionada relação, mas também pelos assuntos tratados nesse tipo de diálogo.

Na tabela a seguir, mostra-se como foram construídos os 33 casos de superlativos absolutos detectados:

Tabela 26: Os superlativos absolutos nos plantões docentes

Estratégia	Formas usadas	Frequência	% final
sufixação	-issimo	21	64%
advérbio	molto	8	24%
	veramente	3	9%
	troppo	1	3%
2 estratégias	4 formas	33	100%

Por meio da análise desse gênero, foram identificadas duas estratégias centrais: o emprego do sufixo *-issimo* e a anteposição do termo modificado pelos advérbios *molto*, *veramente* e *troppo*.

Nesse sentido, vale notar que, embora os superlativos formados por sufixação tenham correspondido a 64% das ocorrências, eles dizem respeito a apenas três formas lexicais: *benissimo*, com 15 ocorrências, *tantissimo*, com 5, e *moltissimo*, com apenas uma. Esses dados indicam, sobretudo no caso de *benissimo*, que certos superlativos são empregados como rotinas conversacionais, uma vez que são produzidos como manifestação de concordância em relação às informações e explicações fornecidas pelos docentes, como nos permite ver o exemplo a seguir:

Quadro 53: Exemplo de rotinas conversacionais e o uso do sufixo *-issimo*

A	Ok. Allora va <u>benissimo</u> faccio il file Excel ...	Ok então está ótimo faço o file Excel...
P	E me lo mandì così lo guardo	E me manda assim o vejo
A	Va <u>benissimo</u> poi i filtri li aggiungo mano mano che cioè...	Está ótimo depois os filtros os adiciono conforme que ou seja...

Com essa observação, acreditamos que, embora à primeira vista esses resultados possam apontar certa preferência pela utilização do sufixo *-issimo* em detrimento das variantes com advérbios, acreditamos que eles tenham de ser tomados com certa cautela, na medida em que, como vimos, os casos encontrados são repetições da forma *benissimo*, encontrada em 15 momentos distintos, o que por si só não é suficiente para comprovar a maior frequência de superlativos absolutos sintéticos.

Além disso, por ser uma rotina frequentemente utilizada em interações orais, a forma *benissimo* acaba por ter parte de sua força intensificadora desgastada pelo uso, não podendo, portanto, ser colocada como equivalente a outras unidades, como *grandissimo*, *piccolissimo*, *pienissimo*, nas quais vemos mais claramente um desejo real do usuário da língua em intensificar o sentido dos termos modificados.

Em decorrência disso, não acreditamos que seja possível afirmar que a utilização do sufixo *-issimo* tenha superado a de advérbios nesse *corpus*, pois, considerando-se apenas os empregos de *moltissimo* e *tantissimo*, que não exercem a função de rotina conversacional, temos um total de 6 ocorrências, enquanto os superlativos construídos com advérbios atingiram 12, número que demonstra, na realidade, uma vantagem da variante com advérbios, principalmente, com o advérbio *molto*.

- Os superlativos absolutos nas entrevistas

O exame das ocorrências de superlativos absolutos nas entrevistas gerou um resultado expressivo: 154 casos. A construção desses superlativos foi realizada a partir de três processos distintos: o uso de advérbios intensificadores, a sufixação e a prefixação. Como mostra o quadro a seguir:

Tabela 27: Os superlativos absolutos nas entrevistas

Estratégia	Formas usadas	Frequência	% final
uso de advérbio	molto	64	42%
	veramente	9	6%
	proprio	5	3%
	troppo	3	2%
	così	2	1%
sufixação	-issimo	68	44%
prefixação	super-	3	2%
3 estratégias	7 formas	154	100%

No gênero entrevista, não apenas o número de superlativos aumenta, mostrando uma tendência maior à intensificação nesse tipo de interação, mas também as formas utilizadas na construção de superlativos são mais numerosas.

Observando as estratégias para a construção da ênfase, mais uma vez o emprego de advérbios intensificadores se mostrou a estratégia mais amplamente utilizada, atingindo 54% dos casos, seguido pelo prefixo *-issimo*, selecionado em 44% das ocorrências.

É importante esclarecer que no caso das entrevistas o sufixo *-issimo* recobre um amplo espectro vocabular, diferentemente do que se viu no plantão docente e no e-mail, nos quais a adição do sufixo se restringiu apenas a algumas palavras, como *gentilissimo* ou *benissimo*.

Quanto aos advérbios empregados, foram encontrados *molto*, *veramente*, *proprio*, *troppo* e *così*, com nítida prevalência do primeiro, que correspondeu a 64 dos 83 casos de superlativos construídos de forma analítica.

A prefixação, embora pouco frequente, somente 2% dos casos detectados, foi construída, em todas as ocasiões, a partir do prefixo *super-*.

- Os superlativos absolutos nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Nas mensagens de texto, houve 111 superlativos absolutos, formulados por meio de três processos principais: a anteposição de advérbios intensificadores; a adição de sufixos e o acréscimo de prefixos. A tabela a seguir mostra a distribuição dessas variantes e suas respectivas frequências:

Tabela 28: Os superlativos nas mensagens de texto

Estratégia	Formas usadas	Ocorrências	% final
advérbio	troppo	38	34,5%
	molto	8	7%
	veramente	8	4,5%
	davvero	4	3,5%
	proprio	3	2,7%
sufixação	-issimo	51	46%
prefixação	super(iper)-	2	1,8%
3 estratégias	7 formas	111	100%

Dos três procedimentos adotados, houve superioridade do uso de advérbios intensificadores, que atinge 52% dos casos. Esse número coloca essa variante como aquela mais produtiva em língua italiana, se considerados os quatro gêneros textuais aqui

investigados. É, no entanto, bastante significativo o percentual de sufixação, 46%, frequência semelhante à encontrada no gênero entrevista.

Das formas de advérbios encontradas, *troppo* foi a mais frequente, vista em 38 segmentos, enquanto nos demais gêneros *molto* havia sido o advérbio mais empregado. Esse resultado sugere que, nesse tipo de interação entre amigos, há maior tendência à intensificação, ao exagero, o que leva os falantes a empregarem termos capazes de dar maior ênfase semântica aos termos intensificados, como parece ser o caso do advérbio *troppo*, cuja definição no dicionário *Lo Zingarelli* (2001, p. 1125) diz: “*in misura soverchia, eccessiva, più del giusto o del conveniente*” [“de maneira abundante, mais que o correto ou que o conveniente”].

Com os dados, fica evidente que a prefixação não é um processo recorrente na fala/escrita dos usuários italianos, tanto que aqui ela atingiu apenas 3% dos casos. Em uma das ocorrências, o participante da pesquisa utiliza dois prefixos combinados *super-* e *-iper*, gerando a forma “*superiperraffreddata*” [“super-hiper-resfriada”], demonstrando a possibilidade de se integrar duas estratégias reforçativas diferentes para enfatizar a qualidade expressa pelo adjetivo, pelo menos em situações de maior liberdade expressiva como aquela de mensagens trocadas entre amigos pelo celular.

- Os superlativos absolutos nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

A comparação dos resultados obtidos nos quatro gêneros textuais possibilita a visualização da variação nas ocorrências de formulação de superlativos absolutos que vemos no gráfico a seguir. Nele, apresentamos o comportamento das três variantes em disputa: advérbios intensificadores, sufixo *-issimo* e prefixos.

Gráfico 4: Variação na construção de superlativos nos quatro gêneros textuais

As barras no gráfico mostram que em todos os gêneros a estratégia com advérbios intensificadores foi a mais utilizada para a construção do superlativo, sendo que, nos e-mails, ela corresponde a 64 das 72 ocorrências encontradas, o que parece demonstrar que, nesse gênero específico, os falantes italianos tendem a evitar o uso do sufixo intensificador e de prefixos.

No gênero plantão docente, o número total de 18 ocorrências parece sinalizar que, na interação face a face entre professor-aluno, não se abre espaço para a intensificação de substantivos e adjetivos, independentemente do tipo de estratégia utilizada.

Já nos gêneros mais informais, como a entrevista e a mensagem de texto, nota-se que os usuários da língua recorrem com maior frequência à intensificação e que, ao fazê-lo, escolhem diferentes estratégias, ainda que o emprego de advérbios continue sendo a mais frequente.

Com efeito, comparando-se os dados das entrevistas àqueles das mensagens, vemos que, percentualmente, o uso do superlativo com *-issimo* é praticamente o mesmo, atingindo cerca de 45% das ocorrências. Esse dado contradiz ao menos parcialmente a posição de Sobrero e Miglietta (2007), segundo os quais os superlativos absolutos com *-issimo* seriam uma marca ligada à variedade falada, pois nas mensagens de texto, como se viu, houve grande incidência do sufixo.

Sendo assim, caberia pelo menos a observação por parte desses estudiosos de que em gêneros escritos informais, sobretudo, nas mensagens de texto, que guardam muitas semelhanças com a variedade falada, o uso de superlativos sintéticos é bastante expressivo.

Esse resultado permite relacionar a presença de sufixo mais ao grau de formalidade da interação que ao canal comunicativo empregado. Assim, em gêneros mais formais, sejam eles

orais ou escritos, haveria a preponderância de superlativos absolutos analíticos, construídos com advérbios, enquanto em gêneros mais informais seriam utilizados proporcionalmente tanto o sufixo quanto advérbios intensificadores.

Considerando nesse momento os advérbios empregados, é possível dizer que em e-mails, plantões e entrevistas houve a preferência por *molto*, enquanto nas mensagens de texto *troppo* foi o principal advérbio selecionado. Nos e-mails, *davvero* e *del tutto* foram as formas que se destacaram, ao passo que nos *corpora* de entrevistas, plantão docente e mensagens de texto, o advérbio “*veramente*” foi aquele que atingiu índices mais altos.

A prefixação foi encontrada apenas nos gêneros entrevista e mensagem de texto a partir do prefixo *super-*. Esse dado nos leva a crer que gêneros mais informais, sejam eles escritos ou orais, estimulam a utilização da prefixação na criação de ênfase sobre adjetivos, ainda que, no geral, esse fenômeno atinja baixa frequência em todos os gêneros estudados.

5.5.5 Os deslocamentos à esquerda e à direita nos quatro gêneros textuais

Os deslocamentos à esquerda e à direita são colocados por Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) como traços da variedade dita de uso médio, ou seja, o italiano falado, mas também escrito, que se verifica em situações não formais.

Nessas duas obras, porém, em outros momentos, a ausência de deslocamentos é atribuída à modalidade escrita, enquanto Sobrero e Miglietta (2007) arrolam ainda a presença de deslocamentos entre as características da variedade falada, posicionamentos que revelam certa imprecisão na definição do real lugar ocupado pelo fenômeno na língua italiana.

Esta investigação, portanto, procura compreender se há diferença no emprego de deslocamentos à esquerda e à direita conforme o grau de formalidade e o canal usado na comunicação.

- Os deslocamentos à esquerda e à direita nos e-mails

A realização do levantamento dos deslocamentos à esquerda e à direita no *corpus* do gênero e-mail não registrou nenhuma ocorrência, o que assinala que, na variedade escrita mais formal, o usuário da língua tende a respeitar mais a ordem canônica das frases, dispostas na sequência sujeito, verbo e complementos.

- Os deslocamentos à esquerda e à direita nas interações durante o plantão docente

Os dados obtidos pelo exame do gênero plantão docente revelaram um total de 34 ocorrências de deslocamentos, distribuídas como mostra a tabela a seguir:

Tabela 29: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero plantão docente

Tipo de deslocamento	Ocorrências	Função sintática	Ocorrências
Deslocamento à esquerda	24	objeto direto	22
		complemento indireto	2
Deslocamento à direita	10	objeto direto	9
		complemento indireto	1

Do total de 34 ocorrências, 24 (70%) são deslocamentos à esquerda, revelando que, na maioria das vezes, os falantes fazem uso desse recurso para dar maior ênfase aos complementos verbais, antecipando-os em relação ao verbo, confirmando a posição de Crocco (2010).

O excerto a seguir mostra a estrutura de um desses deslocamentos: "[...] *i generi testuali diversi io li ho intesi [...]*" ["os gêneros textuais diversos eu os entendi [...]"], no qual o complemento direto do verbo "*intendere*" é colocado na posição temática para que adquira maior destaque expressivo, reforçado também pela entonação dada pelo falante.

Entre os casos de deslocamento à esquerda, percebemos um número bastante elevado de ocorrências iniciadas pelos pronomes ou adjetivos demonstrativos "*questo*" e "*quello*". De fato, das 24 orações registradas, 13 seguiam este padrão: "*questa cosa la modifico*" ["isso eu o modifico"] ou "*quello l'ho già appurato*" ["aquilo eu já o apurei"].

Esse dado indica que nas interações com os professores, os alunos se valem dos pronomes e adjetivos demonstrativos como estratégia de retomada de assuntos já tratados ou como dêiticos espaciais. A oração que segue exemplifica a função anafórica: "*questo lo possiamo sentire?*" ["isso o podemos ouvir?"]. Nela, o discente retoma, a partir do pronome "*questo*", o tema do qual estava falando anteriormente com a professora: um diálogo gravado em áudio presente no livro didático que estava analisando.

Já na função de dêitico espacial, temos: "*questo lo posso ancora tenere o le serve?*" ["com esse eu ainda posso ficar ou a senhora precisa dele?"]. Nessa proposição, a aluna antecipa o complemento do verbo "*tenere*" através do pronome "*questo*". Nesse caso, porém, para se compreender o sentido do que diz, não é suficiente a análise do contexto linguístico em que o enunciado é produzido, sendo necessária a observação do contexto situacional no

qual a cena tem lugar: havia um livro na sala que era mostrado à professora pela aluna. Só assim é possível perceber o significado do demonstrativo “*questo*”.

As proposições com deslocamentos à direita, por outro lado, são menos numerosas, atingindo 30% dos casos encontrados. Esse número mais baixo pode estar relacionado a uma das funções pragmáticas do deslocamento à direita como mecanismo empregado para desfazer ambiguidades. Sendo assim, é coerente pensar que os deslocamentos à esquerda sejam mais frequentes, porque os falantes têm mais necessidade de colocar ênfase em elementos sintáticos diferentes do sujeito do que de resolver mal-entendidos comunicacionais.

Em geral, essas ocorrências de deslocamentos à direita foram detectadas em momentos nos quais os discentes resgatavam assuntos já tratados. Nelas, os usuários da língua optam por focalizar a informação nova contida na proposição. Isso pode ser observado no exemplo a seguir: “*non l'ho usato moltissimo Excel*” [“não o usei muitíssimo o Excel”], no qual o aluno, que já estava falando com a professora sobre o programa de informática, o retoma por meio do pronome “*lo*” e o recoloca no fim da oração em forma de sintagma nominal. Aqui, por meio do deslocamento e da entonação dada pelo falante, o foco se desloca para a informação nova, isto é, para o fato de ele não ter usado o excel em muitas ocasiões.

Foram encontradas ainda orações nas quais havia os dois tipos de deslocamento: “*questa cosa me l'aveva detta che lei voleva fare questi test*” [“isso ela tinha me dito que ela queria fazer esses testes”], na qual temos, primeiro, um deslocamento à esquerda com a antecipação do complemento direto do verbo “*dire*” e, em seguida, o deslocamento à direita, com a explicitação do significado de “*questa cosa*”, em “*che lei voleva fare questi test*”. Nesse caso, o segundo deslocamento constitui uma tentativa de evitar a ambiguidade causada pelo adjetivo demonstrativo “*questa*” em combinação com o substantivo “*cosa*”, que poderia não ser corretamente interpretado pelo ouvinte.

- Os deslocamentos à esquerda e à direita nas entrevistas

No exame das entrevistas, foi identificado exatamente o mesmo número de ocorrências do gênero plantão docente, 34, com a seguinte distribuição entre deslocamentos à esquerda e à direita:

Tabela 30: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero entrevista

Tipo de deslocamento	Ocorrências	Função sintática	Ocorrências
Deslocamento à esquerda	25	objeto direto	23
		complemento indireto	2
Deslocamento à direita	9	objeto direto	8
		complemento indireto	1

A tabela permite visualizar a distribuição entre deslocamentos à esquerda e à direita e reforça a maior frequência do primeiro fenômeno em relação ao segundo, pois, dos 34 casos detectados, 25 (73%) se referem a orações como a seguinte: *"il francese e lo spagnolo li ho praticamente dimenticati"* [“o francês e o espanhol eu os praticamente esqueci”], nas quais o complemento é antecipado à esquerda do verbo e posteriormente recuperado por pronomes átonos.

Menos frequentes são os casos de deslocamento à direita, que representam 27% dos casos. É importante sublinhar que, nesse *corpus*, essa categoria de deslocamento teve principalmente o papel de desfazer possíveis ambiguidades interpretativas.

Nessa direção, foram numerosos os casos nos quais se constatou um anseio por parte do falante por dirimir mal-entendidos, como ocorre no exemplo a seguir: *“Non l'ho studiato il portoghese [...] però da quanto mi dicono è simile allo spagnolo infatti io per esempio lo riesco a leggere il portoghese ma non lo capisco parlato”* [“não o estudei o português porém pelo que me dizem é parecido com o espanhol de fato por exemplo eu consigo entendê-lo o português, mas não o entendo falado”].

Nesse período, a entrevistada está falando de seu nível de compreensão do português, entretanto, a certa altura, ela menciona a língua espanhola. Em seguida, quando diz *“lo riesco a leggere”*, ela percebe que pode ocorrer um ruído na comunicação, causado pela ambiguidade do pronome átono, que poderia se referir tanto ao português quanto ao espanhol. Assim, para desfazer o possível mal-entendido, ela esclarece que está se referindo ao português, reintroduzindo-o na parte final do enunciado.

Nesse conjunto de textos, houve uma ocorrência de deslocamento de objeto direto preposicionado, em *“a noi ci vede proprio come non lo so quasi come dei genitori”* [“a nós nos vê mesmo como não sei quase como pais”], no qual a preposição *“a”* é inserida, não obstante o verbo *“vedere”* seja transitivo direto, uso que não foi encontrado no gênero plantão docente, talvez por ser sentido pelo usuário como pouco adequado a contextos mais formais.

Ainda sobre a função sintática desempenhada pela expressão deslocada, o objeto direto se consolida como aquele que mais sofre deslocamentos, visto que esse padrão se repete em 31 dos 34 casos. Já orações como *“là ci abita mio cugino”* [“lá mora meu primo”] e

"*cerco di starci il meno possibile fondamentalmente a casa*" ["procuro ficar o menos possível fundamentalmente em casa"], nas quais se tem o deslocamento de adjuntos adverbiais ou complementos indiretos, são bastante raras.

Constatamos ainda a construção de quatro deslocamentos à esquerda a partir dos pronomes e adjetivos demonstrativos *questo* e *quello*.

- Os deslocamentos à esquerda e à direita nas mensagens de texto enviadas pelo celular

Analisando o *corpus* de mensagens de texto, foram encontrados 40 deslocamentos. A tabela a seguir mostra as tipologias de deslocamento encontradas, bem como o número de ocorrências para cada uma delas.

Tabela 31: Os deslocamentos à esquerda e à direita no gênero mensagem de texto

Tipo de deslocamento	Ocorrências	Função sintática	Ocorrências
Deslocamento à esquerda	28	objeto direto	23
		complemento indireto	4
		partitivo	1
Deslocamento à direita	12	objeto direto	8
		complemento indireto	4

Com a observação da tabela, constata-se que também nas mensagens o tipo de deslocamento mais frequente é aquele que antepõe o complemento verbal ao verbo, o qual apareceu em 28 (70%) dos 40 deslocamentos visualizados, enquanto os deslocamentos à direita corresponderam a 12 (30%).

Identificamos uma ocorrência de objeto direto que foi preposicionado na posição temática. Na oração "*a noi ci ha snobbato*" ["A nós nos esnobou"], vemos que, embora o verbo "*snobbare*" seja transitivo direto, no início da oração seu complemento aparece introduzido pela preposição "*a*".

Na posição de complemento indireto foi detectado um número menor de ocorrências, apenas 8. Como exemplo, temos a oração: "*A me mi prendono le crisi d'ansia*" ["A mim me vêm crises de ansiedade"], na qual se tem um pronome tônico "*a me*" antecipando um pronome átono "*mi*" relativo à primeira pessoa do singular. Ou "*Te lo stavo chiedendo a te*" ["Te estava pedindo a você"], na qual o pronome de segunda pessoa singular "te" é retomado após o verbo "*chiedere*", a partir da forma tônica "*a te*".

É importante dizer que essas construções como "*a me mi*" ou "*te... a te*", como foi visto no quarto capítulo, são bastante estigmatizadas na língua italiana, por serem consideradas

redundantes, já que se trata do mesmo pronome repetido duas vezes, o que não impede, todavia, que elas apareçam, como se vê aqui, em textos mais informais.

- Os deslocamentos à esquerda e à direita nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

Com a comparação dos resultados obtidos nos quatro gêneros textuais quanto à presença de deslocamentos à esquerda e à direita, chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico 5: A presença de deslocamentos à esquerda e à direita nos quatro gêneros textuais

Nele, é possível visualizar que existe uma variação no emprego de deslocamentos que parece estar associada ao tipo de gênero textual. Assim, no gênero escrito mais formal, o e-mail, os participantes não empregam esse traço em nenhum momento, enquanto nos demais gêneros, sejam eles orais ou escritos, o fazem, ainda que com frequências distintas.

Pelo gráfico, poderia-se interpretar erroneamente que a frequência do fenômeno é exatamente a mesma nos plantões e nas entrevistas e que é levemente superior nas mensagens de texto. Faz-se necessário recordar, contudo, que a dimensão desses três corpora não é a mesma, como é possível notar na tabela a seguir:

Tabela 32: Cálculo razão do número de palavras nos corpora e os deslocamentos

Gênero	Palavras no corpus	Deslocamentos	Razão palavras/deslocamento
e-mails	18.384	0	-
Plantões	8.929	34	263
Entrevistas	18.384	34	541
Mensagens	18.391	40	460

Sendo assim, se tomarmos o número de palavras que os compõem como parâmetro de referência, veremos que, enquanto nas entrevistas havia um deslocamento a cada 541 palavras, nos plantões, essa frequência se revelou bastante superior, uma vez que havia um deslocamento para cada 263 palavras, ou seja, uma proporção de duas ocorrências de deslocamento no plantão docente para cada uma na entrevista.

Com base nesse cálculo, é razoável dizer que a variação no uso de deslocamentos segue esta ordem: o plantão docente aparece na primeira posição, seguido pelas mensagens de texto e entrevista.

Os resultados apresentados parecem confirmar a vinculação dos deslocamentos ao canal oral, confirmando as hipóteses de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), quando atribuem o fenômeno à variedade falada.

Por outro lado, contradizem-nos pelo menos em duas direções: em primeiro lugar, porque fica claro que os deslocamentos também podem ocorrer em textos escritos, contanto que sejam mais informais, como no caso das mensagens de texto, que guardam muitas semelhanças com a variedade falada; e, em segundo, porque o fenômeno não está presente apenas em contextos orais de maior informalidade, pois, como se viu, ele foi encontrado na fala dos discentes em interações com professores, em situações mais próximas ao polo da formalidade, sendo, inclusive, esse o contexto que mais favoreceu a produção de deslocamentos.

Passando aos tipos de deslocamento mais frequentes, encontramos o seguinte cenário (a coluna de cor roxa representa os deslocamentos à esquerda, enquanto a coluna de cor rosa representa os deslocamentos à direita):

Gráfico 6: Tipos de deslocamentos nos quatro gêneros textuais

Nesses *corpora*, constatou-se um número maior de deslocamentos à esquerda, o que mostra que os colaboradores da pesquisa tendem a realizar com maior frequência deslocamentos de sintagmas para a posição anterior ao verbo, numa tentativa de dar maior ênfase aos complementos verbais.

Do ponto de vista dos sintagmas mais sujeitos ao deslocamento, pudemos constatar a proeminência dos objetos diretos como formas candidatas, já que dos 108 casos de deslocamento vistos, eles corresponderam a 93 (86%). No que diz respeito ao deslocamento de complementos indiretos, foi constatado que eles se mostraram menos frequentes, sendo, no entanto, encontrados em todos os gêneros textuais, especialmente, nas mensagens de texto, dado que revela que esse fenômeno, mesmo sendo avaliado como mais diretamente ligado à fala, ocorre também na escrita mais informal.

5.5.6 Os pronomes em orações relativas nos quatro gêneros textuais

Concluimos a apresentação dos resultados nos quatro *corpora*, focalizando as orações relativas, que podem ser construídas a partir de quatro elementos pronominais distintos, *che*, *quale*, *cui* e *dove*. Procedemos à observação da seleção dessas formas nos quatro *corpora*. Com isso, pretendíamos investigar se certos pronomes eram preferidos a outros ou se, pelo contrário, sua distribuição se mostrava equilibrada nesses gêneros.

Nesse sentido, buscamos confirmar se os posicionamentos de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) de que na língua falada haveria menor tendência à seleção de pronomes relativos mais longos, como *il quale*, encontrariam respaldo na análise dos dados.

Examinamos ainda a utilização de *dove* na função de adjunto adverbial de lugar, do pronome *cui* precedido por artigo para expressar posse e do pronome *che* precedido por artigo definido na retomada de orações inteiras.

- Os pronomes relativos nos e-mails

Nos e-mails, foram identificadas 152 orações relativas. Desse total, 67 pronomes tinham a função de sujeito, 47 a de objeto direto, e 34 eram complementos indiretos. A tabela abaixo evidencia as palavras gramaticais escolhidas para desempenhar essas funções sintáticas.

Tabela 33: Os pronomes relativos nos e-mails

Função desempenhada	Forma utilizada	Ocorrências	Frequência (%)
sujeito	che	67	44%
objeto direto	che	47	31%
complemento preposicionado	cui	18	12%
complemento preposicionado	quale	16	10%
genitivo	cui	4	3%
Totais	3 formas	152	100%

Nesses textos, foram encontradas três formas distintas para introduzir as orações relativas: *che*, *quale* e *cui*, não tendo sido vista nenhuma ocorrência de *dove*. Na maioria das vezes, a forma selecionada é o pronome *che*, o qual introduz, no total, 114 orações relativas: em 67 delas retomando o sujeito e em 47 o objeto direto.

Na função de sujeito e objeto direto apenas *che* foi selecionado, o que coloca em destaque que os pronomes *quale* e *cui*, mesmo em textos mais formais como os e-mails, tendem a não desempenhar essas duas funções sintáticas.

No que se refere à função de complemento indireto, por outro lado, vemos que essas duas formas parecem concorrer. Nesse sentido, *quale* foi utilizada em 16 casos e *cui* em 18. Frequências que mostram uma pequena vantagem do pronome relativo *cui*, mas que situam *quale* como uma variante bastante utilizada nesse gênero escrito.

Quanto à função genitiva dos pronomes relativos, apenas quatro casos foram detectados, sendo que em todos o pronome empregado foi *cui*, em orações como a seguinte: "*Le scrivo poiché era mia intenzione partecipare all'esonero la cui scadenza è prevista per mercoledì 15 novembre*" ["Lhe escrevo visto que era minha intenção participar da atividade cujo prazo é previsto para quarta-feira 15 de novembro"].

Nela, o emprego de "*la cui*" em alternativa ao pronome "*che*" parece sinalizar uma tentativa por parte do produtor do e-mail em utilizar recursos estilísticos de maior prestígio linguístico, capazes de conferir um tom mais formal ao texto, uma vez que há na língua alternativas um pouco menos formais como "*Le scrivo poiché era mia intenzione partecipare all'esonero che aveva scadenza prevista per mercoledì 15 novembre*".

Também foi encontrada uma ocorrência de *che* precedido por artigo em substituição à sentença inteira em: "*in questo periodo sono in pieno tirocinio esterno in un'azienda lontana da casa, il che comporta viaggiare ogni giorno*" ["nesse período estou em pleno estágio externo em uma empresa longe de casa, o que comporta viajar todos os dias"], na qual "*il che*" retoma toda a oração, conferindo um sentido conclusivo ao segmento.

- Os pronomes relativos nas interações durante o plantão docente

A verificação das orações relativas nas interações durante plantão docente resultou em 100 ocorrências. As unidades pronominais escolhidas para a construção dessas orações são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 34: Pronomes relativos nos plantões docentes

função desempenhada	forma utilizada	nº de ocorrências
Sujeito	che	45
objeto direto	che	37
complemento preposicionado	quale	2
complemento preposicionado	cui	14
complemento preposicionado	che	1
complemento locativo	dove	1
Totais	4 formas identificadas	100

Nota-se que nos plantões houve a utilização de quatro formas na construção das orações relativas: *che*, *quale*, *cui* e *dove*.

Os resultados apresentados acima reiteram que, tanto na posição de sujeito quanto na de objeto direto, não há utilização de outro pronome relativo além de *che*, fato que indica a ausência de variação no desempenho dessa função em língua italiana.

Além disso, revela que, em 83% dos casos, as orações relativas são construídas com pronomes que ocupam a posição de sujeito, como em "*ho parlato con Maria Rossi che sta lavorando anche lei sulla scuola di Madrid*" ["falei com a Maria Rossi que está trabalhando também ela na escola de Madri"], na qual retoma o nome próprio "*Maria Rossi*"; ou a posição de objeto direto, como em "*questa cosa che avevo letto anche nel suo manuale*" ["isso que eu tinha lido também no seu manual"], na qual reitera o sintagma "*questa cosa*" complemento de "*avevo letto*".

Desempenhando a função de complemento indireto, também nesse conjunto de textos há a variação entre duas variantes: *cui* e *quale*. Entretanto, aqui, o baixo número de ocorrências da segunda forma parece indicar que, nesse tipo de interação oral, os falantes tendem a priorizar o uso de *cui*.

Observando ainda os pronomes usados na função de objeto indireto, vemos uma ocorrência da forma *che*, no seguinte excerto: "*per quanto riguarda il cinese bisogna fare un*

esame di economia di giurisprudenza e di un'altra materia che qua non abbiamo mai fatto l'unico che io rientro è storia" [em relação ao chinês precisa fazer um exame de economia de direito e de uma outra matéria que aqui nunca fizemos o único que eu estou apta é história].

Vemos aqui dois pronomes relativos *che*, o primeiro introduz uma oração restritiva na posição de objeto direto, enquanto o segundo opera como objeto indireto do verbo “*rientrare*”, que requer um complemento indireto antecedido por preposição.

Como dissemos no capítulo anterior, o uso de *che* na posição de objeto indireto é desaconselhado pela gramática normativa, sendo normalmente atribuído à língua falada, sobretudo, aos registros mais informais. Com esse exemplo fica evidente que o fenômeno ocorre também em registros orais mais formais, como no caso dessa interação entre professor-aluno, ainda que em número bastante reduzido.

Cabe esclarecer que, nos plantões, foi encontrada apenas uma ocorrência de *dove* e nenhuma de *cui* em sua função genitiva. Também não foram identificadas ocorrências do pronome *che* utilizado para substituir toda a sentença.

- Os pronomes relativos nas entrevistas

Na análise do gênero entrevista, foram detectadas 186 orações relativas, a observação da utilização das formas pronominais revelou o seguinte cenário:

Tabela 35: Os pronomes relativos encontrados nas entrevistas

Função desempenhada	Forma utilizada	nº de ocorrências	Frequência (%)
sujeito	<i>che</i>	108	58%
objeto direto	<i>che</i>	44	24%
complemento preposicionado	<i>cui</i>	32	17%
complemento locativo	<i>dove</i>	2	1%
Totais	3 formas identificadas	186	100%

Vê-se a grande incidência de *che* na posição de sujeito e de objeto direto, uma vez que, somadas, as ocorrências chegam a 152 casos, ou seja, 82% do total de orações relativas.

Como já havíamos observado em outros contextos, o pronome *che* não foi empregado em nenhum momento com a função de objeto indireto.

Para nós, o fato de não termos encontrado ocorrências de *che polivalente* em nossos dados pode estar relacionado ao perfil dos participantes, que são, todos, estudantes da área de Letras, o que nos leva a supor que eles tenham consciência de como esse fenômeno é

negativamente avaliado e que, desse modo, tenham tido certo cuidado em evitar a produção desse traço tanto nos e-mails, quanto nos plantões e nas entrevistas.

Essa hipótese parece ser reiterada no trecho seguinte: *"non ho le idee molto chiare magari mi farò consigliare dalla professoressa che a cui devo ovviamente ancora chiedere la tesi perché non l'ho ancora chiesta"* [“não tenho as ideias muito claras talvez me farei aconselhar pela professora que à qual devo obviamente ainda pedir o tcc porque não o pedi ainda”], no qual a entrevistada inicia a oração relativa com o uso do *che*, mas se autocorrige, no que parece ser uma tentativa de conformar seu enunciado à norma padrão do italiano, que prevê a utilização do pronome *cui* antecedido pela preposição *a*, requerida na regência do verbo “chiedere”.

Nesse conjunto de textos, não foram encontradas ocorrências de *quale* na posição de complemento indireto.

Também não foi possível detectar nenhum uso de *che* substituindo uma proposição inteira, tampouco o pronome *cui* em sua função genitiva, o que reafirma a nossa hipótese inicial de que tais usos podem ser vistos pelos falantes italianos como ligados a contextos de expressão escrita mais formal, justificando sua baixa frequência na modalidade oral.

Sobre os casos de *dove*, houve a identificação de duas orações: 1) *“spesso mia mamma mi portava nella zona dove erano anche gli altri miei amici”* [“frequentemente minha mãe me levava na área onde estavam os meus outros amigos”]; 2) *“nel posto dove lavoro attualmente quando mi dicono ma tu che fai dico io sono laureata”* [“no local onde trabalho atualmente quando me dizem mas você o que faz eu digo eu sou formada”].

Nessas orações, *dove* funciona em alternativa aos pronomes *in cui* e *nel quale*, embora sua baixa frequência nos dados revele um predomínio claro a favor de *in cui*, detectado em 23 ocasiões.

- Os pronomes relativos nas mensagens de texto enviadas pelo celular

No exame das mensagens de texto, foram encontradas 60 orações relativas, número bem abaixo daquele visto nos demais gêneros. A tabela a seguir retrata a distribuição entre os diferentes pronomes usados na construção das orações relativas encontradas:

Tabela 36: Os pronomes relativos nas mensagens de texto

Função desempenhada	Forma utilizada	Nº de ocorrências	Frequência (%)
sujeito	<i>che</i>	33	55%
objeto direto	<i>che</i>	19	32%
complemento preposicionado	<i>cui</i>	6	10%
complemento locativo	<i>dove</i>	2	3%
Totais	3 formas identificadas	60	100%

Embora os números encontrados sejam bastante baixos, eles confirmam a superioridade de *che* sobre as demais formas.

Nas mensagens, não foram vistas ocorrências do chamado *che polivalente*. Também não foram verificados casos de *che* substituindo uma oração inteira, tampouco *cui* em sua função genitiva.

Quanto ao uso de *dove*, foram encontradas, mais uma vez, duas ocorrências. Na primeira: "*Andiamo a mangiare nel posto dove Marco mangia di solito quando viene a Milano*" ["Vamos comer no lugar onde Marco come normalmente quando vem a Milão"], *dove* tem um sentido locativo, podendo ser substituído, sem perda semântica, por *in cui* ou *nel quale*.

Na segunda ocorrência: "*Sto abbastanza bene anche se è un periodo dove non mi sento al 100%*" ["Estou bem mesmo sendo um período onde não me sinto 100% bem"], *dove*, por outro lado, que normalmente é empregado para substituir informação ligada a lugar, foi utilizado com sentido temporal, em substituição a "*in questo periodo*", uso não consoante às prescrições da gramática normativa, mas, como se vê, presente na modalidade escrita informal.

- Os pronomes relativos nos quatro gêneros textuais: comparação dos resultados

Confrontando os resultados quanto ao emprego de pronomes para a formulação de orações relativas nos quatro *corpora*, observamos um total de 498 orações, cujos pronomes desempenhavam diferentes funções, como sujeito, objeto direto e complementos antecidos por preposição. Desse total, 152 foram vistas nos e-mails, 100 nos plantões docentes, 186 nas entrevistas e 60 nas mensagens de texto. Se relacionarmos o número de orações encontradas ao número total de palavras contidas em cada um dos *corpora*, temos a seguinte configuração:

Tabela 37: Cálculo razão do número de palavras nos *corpora* e as orações relativas

Gênero	Palavras no <i>corpus</i>	Orações relativas	Razão palavras/oração
e-mails	18.384	152	121
Plantões	8.929	100	89
Entrevistas	18.384	186	99
Mensagens	18.391	60	306

Dividindo o número total de palavras pela quantidade de orações relativas, temos uma razão que mostra a quantas palavras corresponde, na média, uma oração relativa. Com esses dados, vê-se que a maior frequência de orações relativas se dá em gêneros orais: em primeiro lugar, nos plantões, nos quais a cada 89 palavras há uma oração relativa, seguido pelas entrevistas, com uma oração a cada 99 palavras.

Nos *corpora* de textos escritos, notamos que a frequência de orações relativas por número de palavras é mais baixa. Nos e-mails, para cada 121 palavras usadas, há uma oração relativa. Já, nas mensagens de texto, esse número cai ainda mais, chegando a 306 palavras para cada oração relativa encontrada.

Esses dados reforçam a ideia de que na modalidade oral os falantes têm maior necessidade de modificar termos já mencionados, sejam eles sujeitos ou complementos verbais, enquanto nos textos escritos mais formais parecem delimitar quando usar as orações relativas de modo a não sobrecarregar o texto com detalhes que possam ser considerados desnecessários pelo leitor. Nas mensagens de texto, provavelmente por seu caráter sintético e fragmentado, as frases tendem a ser mais segmentadas, não favorecendo a formulação de períodos subordinados adjetivais.

Passando às formas empregadas na construção dessas orações, um dos fatores que se mostraram importantes na seleção entre um pronome ou outro diz respeito à função desempenhada no interior da oração subordinada. Como consequência, na posição de sujeito e de objeto direto, dos 400 casos encontrados, todos foram realizados por meio do pronome *che*, sinalizando que, nessas duas funções, na língua italiana falada e escrita, tanto no registro formal quanto informal, parece não haver variação.

Na posição de complemento indireto, seja na função de objeto indireto ou de adjuntos adverbiais, três formas parecem concorrer: *cui*, *quale* e *dove*. Nesse sentido, o gráfico a seguir mostra a frequência com que essas variantes são usadas nos quatro gêneros textuais considerados:

Gráfico 7: Pronomes nas orações relativas nos quatro gêneros textuais

Observando as colunas individualmente, vemos que em todos os gêneros o pronome *cui* foi aquele que atingiu as frequências mais altas, o que confirma a superioridade dessa forma como introdutora de orações relativas na língua italiana tanto nas modalidades oral e escrita quanto em textos mais e menos formais.

As barras representativas de *quale*, por outro lado, permitem dizer que esse pronome é mais amplamente empregado em textos escritos formais, nos quais ocorre quase na mesma proporção do pronome *cui*. Em gêneros orais mais formais, ele pode ocorrer, atingindo, todavia, frequências baixas. Em textos menos formais, sejam eles orais ou escritos, não identificamos esse pronome, o que sugere que ele não é largamente empregado nesses contextos.

Sobre a forma *dove*, vemos que esse pronome não ocorre no gênero e-mail, mas que está presente nos demais. Em todos eles, porém, apresenta frequências baixas, o que demonstra que ele não pode ser colocado entre as variantes mais produtivas em língua italiana na função de introdutor de orações relativas. A nosso ver, essa baixa incidência é fruto de sua restrição semântica enquanto ligada a sentidos locativos, o que o torna de uso mais restrito se comparado às variantes *cui* e *quale*.

Cabe reiterar que, nos dados analisados, foi constatado apenas um uso de *che* *polivalente*, encontrado no gênero oral entrevista, sendo que, nessa ocasião, notamos que a entrevistada produz uma autocorreção em benefício da variante *cui*, permitindo-nos entrever, nesse momento, seu anseio por produzir formas atribuídas à variedade padrão italiana.

O fato de não termos encontrado a utilização de *che* na função de complemento indireto, nos sugere que os falantes italianos participantes da pesquisa, todos estudantes universitários

da área de Letras, parecem ter consciência do estigma linguístico conferido a esse fenômeno, o que os leva a evitá-la e a se autocorrigirem em caso de produção da estrutura.

Além disso, a estrutura *il che*, na qual o pronome retoma toda a oração imediatamente anterior, assim como a utilização de *cui* como pronome relativo indicador de posse, são detectadas apenas no gênero e-mail, o que nos leva a crer que elas sejam associadas a gêneros escritos mais formais, sendo substituídas por outras estratégias linguísticas nos usos menos formais.

Com relação às afirmações de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007) sobre a variação entre *cui* e *quale*, pudemos confirmar que, de fato, a opção pelo pronome *quale* parece estar associada à modalidade escrita, entretanto, nessa seleção, parece entrar em jogo também o grau de formalidade do contexto. Assim, em gêneros escritos mais formais, há a larga utilização de *quale*, já em textos escritos mais informais, há a preferência por *cui*. Dessa maneira, não é possível generalizar o uso de *quale* à escrita, sendo necessário levar em consideração o entrecruzamento entre registro e canal comunicativo.

Tendo finalizado a exposição dos resultados atingidos por meio dessa etapa da pesquisa, passamos à etapa subsequente: a formulação dos dois cursos experimentais que seriam oferecidos a aprendizes brasileiros de italiano.

No próximo capítulo, passaremos à apresentação de como esses cursos foram planejados e implementados, bem como colocaremos em evidência o perfil dos participantes dos dois grupos experimentais e os instrumentos formulados para a coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 6:

METODOLOGIA DA PESQUISA EM SALA DE AULA: O ENSINO DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA

Neste capítulo, nos deteremos na descrição da experiência em sala de aula. Começaremos pela apresentação das cinco unidades de trabalho⁵⁶ que a estruturaram. Posteriormente, será esclarecido como se deu o processo de seleção para a participação dos cursos e será detalhado o perfil dos alunos que formaram os dois grupos experimentais: o grupo 1 (doravante G1), que trabalhou com atividades elaboradas a partir da perspectiva da instrução explícita; e o grupo 2 (doravante G2), que recebeu instrução de tipo implícito. Na última parte do capítulo, enfocaremos os instrumentos de coleta de dados desenhados especificamente para os objetivos aqui delimitados e os mecanismos de análise dos quais nos valem para a interpretação dos resultados.

6.1 Apresentação dos cursos ministrados

No primeiro capítulo, assumimos que a instrução depende de três fatores: *o que é ensinado*, *como* a instrução ocorre e *a quem* é destinada. Nesse primeiro momento, nos voltaremos à exposição de *como* os dois cursos experimentais foram formulados e implementados e ao tratamento *do que* foi ensinado.

Neste estudo, adotamos o modelo de Ellis (1998), segundo o qual a instrução pode incidir sobre quatro momentos do desenvolvimento da interlíngua do aprendiz: na apresentação do *input*, na explicitação do funcionamento das estruturas gramaticais, no oferecimento de oportunidades para que os aprendizes produzam *output* e no fornecimento de *feedback* corretivo.

Em relação a esse modelo, os cursos experimentais são praticamente idênticos em duas das etapas: a apresentação do *input* e o oferecimento de oportunidades de produção. Distanciam-se, ao contrário, em dois pontos: a explicitação do funcionamento de fenômenos

⁵⁶ Utilizaremos a noção de “unidade de trabalho” como definida por Diadori (2009), considerando-a uma sequência estruturada a partir do trabalho com textos, que compreende três etapas fundamentais: a introdução, que prevê a realização de atividades de motivação para a leitura do texto; o desenvolvimento, que se dá pelo contato do aprendiz com o texto e a realização de atividades a partir dele; e a conclusão, com atividades de produção textual.

linguísticos e o oferecimento de *feedback* corretivo. Num primeiro momento, trataremos, então, esses pontos em comum entre os cursos, para, em seguida, diferenciá-los.

Focalizando inicialmente a etapa de apresentação do *input*, elaboramos os cursos para que tanto os textos levados à sala quanto os procedimentos de processamento do *input* adotados fossem os mesmos nos dois grupos. Guiaram-nos nesse processo de seleção de material, em primeiro lugar, a constatação da necessidade de os aprendizes compreenderem o funcionamento tanto daqueles gêneros textuais que circulam em nossa vida diária, como as mensagens de texto enviadas pelo celular e as entrevistas, quanto daqueles mais diretamente relacionados ao âmbito universitário, como o plantão e o e-mail a docentes.

Esses gêneros pareceram particularmente significativos, em primeiro lugar, por representarem distintos canais de comunicação. Assim, as entrevistas e o plantão universitário foram selecionados por serem orais; os e-mails por serem escritos e as mensagens de texto enviadas pelo celular, por serem escritas, mas também por apresentarem características que as aproximam dos textos orais.

Além de envolver diferentes canais, esses quatro gêneros ocupam diferentes posições ao longo do *continuum* formalidade-informalidade, característica que faz deles importantes aliados na observação da variação linguística e, por conseguinte, no desenvolvimento da competência sociolinguística.

Com isso, os e-mails a docentes e o plantão foram escolhidos por apresentarem um grau mais alto de formalidade, tendo em vista a diferença hierárquica entre os participantes (alunos e professores); as entrevistas, por representar uma interação mais informal, em virtude dos assuntos, da atmosfera da interação e da horizontalidade na relação entre entrevistadora e entrevistadas; e as mensagens trocadas entre amigos pelo aplicativo Whatsapp, por serem textos marcados por um registro ainda mais informal.

No total, foram criadas cinco unidades de trabalho. A primeira contou com textos e conteúdos diferentes nos dois grupos, dado que tinha como finalidade fornecer ao aluno um panorama geral do curso. Cada uma das demais quatro unidades, por outro lado, foi organizada a partir de um gênero textual diferente, na seguinte ordem: plantão docente, e-mail, entrevista e mensagem de texto enviada pelo celular. De modo geral, a sequência estabelecida procurou respeitar uma progressão do texto mais formal ao menos formal, intercalando a cada unidade um gênero oral e um escrito.

Os exemplares dos quatro gêneros textuais sobre os quais os dois cursos se basearam foram escolhidos a partir dos *corpora* constituídos na etapa da pesquisa desenvolvida na Itália. Dessa maneira, o plantão docente, a entrevista e a mensagem de texto enviada pelo

celular utilizados constituem textos autênticos em língua italiana, na medida em que foram produzidos como resposta a contextos reais de interação comunicativa, sem um objetivo didático subjacente. Os e-mails selecionados para as unidades, ao contrário, podem ser considerados textos semi-autênticos, pois foram produzidos artificialmente, isto é, como resultado da solicitação de um professor em um contexto de sala de aula⁵⁷.

Todos os textos tiveram suas características originais mantidas. Desse modo, não foram feitas alterações, reduções ou acréscimos de nenhuma ordem nas estruturas gramaticais ou no léxico. Porém, em razão da grande dimensão das mensagens trocadas pelo celular, das entrevistas e das interações durante o plantão docente e diante da impossibilidade em tratá-los integralmente durante as aulas, nos limitamos a selecionar trechos dessas interações. Os critérios que nos nortearam na escolha por certos segmentos serão ilustrados nas próximas seções.

Embora Ellis (1998) não declare em seu modelo de apresentação do *input* como se daria a análise e a compreensão do *input*, nos parece imprescindível que os aprendizes tenham a oportunidade de refletir de maneira mais aprofundada sobre os significados e as formas pelas quais os textos se organizam.

De maneira geral, nos baseamos, sobretudo, na visão de VanPatten (2004), segundo a qual os aprendizes devem processar o *input*, e, em especial, na de Wong (2004), para quem os alunos devem “fazer algo” com o material linguístico ao qual têm acesso durante as aulas.

Também Van Compernelle (2009), estudioso interessado no desenvolvimento da competência sociolinguística, propõe que, após um primeiro contato com o *input*, o aprendiz possa trabalhar para encontrar os fatores contextuais de produção, como a idade dos interlocutores, a classe social a que pertencem, o seu gênero e o grau de familiaridade existente entre eles. A partir dessa premissa, os aprendizes reuniriam um conjunto de dados que lhes permitiria apreender o contexto comunicativo em que as formas linguísticas são empregadas.

Assim, independentemente do tipo de instrução ministrada, partimos do pressuposto de que deveríamos propiciar ocasiões para o reconhecimento dos fatores contextuais das

⁵⁷ Embora conheçamos a profundidade e a relevância das discussões acerca do conceito de autenticidade, aqui optamos por adotar a escala produzida por Andrade e Silva (2017, p. 24), que propõe quatro graus de autenticidade de materiais, a saber: 1) texto autêntico: texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical; 2) texto autêntico adaptado: texto reduzido ou simplificado para ser inserido em um livro didático, com mudanças na estrutura e/ou no vocabulário; 3) texto semi-autêntico: texto criado para o ensino de línguas, mas que simula marcas de gênero textual de um texto criado para outro meio; 4) texto não autêntico: texto criado para o ensino de línguas sem nenhuma semelhança com textos externos à sala de aula.

interações. Com essa preocupação em mente, tanto nas aulas ministradas ao G1 quanto ao G2, em seguida à apresentação do *input*, distribuímos questionários com perguntas de compreensão que focalizavam aspectos como a situação da troca interacional, o seu objetivo e, no caso de interações orais gravadas em vídeo, a expressão facial e corporal dos falantes.

Além das considerações de Van Compernelle, VanPatten e Wong, levamos em conta as reflexões de Schneuwly e Dolz (2010) sobre as três dimensões que permitem identificar um gênero textual: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; as estruturas comunicativas através das quais se organizam; e as configurações específicas das unidades de linguagem.

Com base nessas três dimensões e inspirados também no trabalho empírico de outros pesquisadores, como Pinto (2010), Lyster (1994), Van Compernelle e Williams (2012, 2013) formulamos questões de compreensão que procuravam levar os aprendizes a notarem o papel desses fatores para a construção do gênero.

Como resultado dessas ideias, nos questionários fornecidos aos alunos após o contato com o *input*, solicitávamos a identificação de aspectos ligados à esfera contextual e requeríamos que os alunos pensassem nos temas normalmente tratados ou evitados em textos daquele gênero. Além disso, pedíamos que identificassem suas partes constituintes, isto é, as seções a partir das quais se organizava.

Do ponto de vista do desenvolvimento da competência sociolinguística, partimos da premissa de que todos os aprendizes, independentemente do tipo de instrução ao qual eram expostos, deviam ser estimulados no sentido de reconhecer nos gêneros seus conteúdos centrais, sua organização e as possíveis estruturas linguísticas que os alicerçam, pois, desse modo, seriam municiados de instrumentos analíticos que lhes propiciariam reconhecer essas dimensões nos outros gêneros em língua italiana com os quais venham a se deparar fora do contexto de ensino-aprendizagem. Com isso, ampliariam cada vez mais sua capacidade de análise e seu conhecimento sobre diferentes gêneros, aumentando, por conseguinte, sua capacidade de reconhecer e produzir formas linguísticas adequadas ao contexto comunicativo.

Para favorecer a leitura e a interpretação do *input*, seguimos a sugestão de Marcuschi (2008) ao propormos a ambos os grupos a escrita de resumos. Segundo o autor, essa é uma atividade muito praticada em nosso dia-a-dia, sendo, portanto, fundamental que a escola propicie momentos em que os estudantes treinem sua produção. Para ele, por constituir uma "seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse" (p. 280), o resumo é um gênero que exige que o leitor compreenda profundamente o texto que deve resumir, pois é só por meio dessa compreensão que ele poderá efetuar a seleção daquilo que julga essencial.

Além da apresentação do *input* e do seu processamento por meio de perguntas de compreensão e escrita de resumos, como dissemos no início da seção, também procuramos oferecer aos dois grupos as mesmas oportunidades de produção linguística. Para tanto, esclarecemos aos aprendizes, em todas as aulas dos cursos, que as atividades propostas tinham que ser inicialmente pensadas de maneira individual e, em seguida, discutidas em duplas, de modo que, ao final da atividade, cada dupla apresentasse apenas uma resposta.

Baseamo-nos, para isso, nas discussões de Swain (1985) e em sua hipótese do *output*, bem como em Figueiredo (2006), Figueiredo e Assis (2006), que veem o momento da produção linguística como fundamental na etapa de aprendizagem dos alunos, na medida em que favorece a negociação de significado e forma, oferece oportunidades para o teste de hipóteses, para o *noticing the gap* e para o *noticing the role* (Cf. capítulo 1).

Para a produção em parceria com colegas de turma, foi fundamental o conceito de diálogo colaborativo (denominado mais recentemente pela mencionada autora *languageing*), que, como vimos no primeiro capítulo, constitui o emprego da língua como ferramenta cognitiva de mediação da construção do conhecimento (SWAIN, 2006).

Ao promover ocasiões que requeiram a interação dos aprendizes, acreditamos também estar colocando os alunos no centro do processo de ensino, estimulando-os a se posicionarem diante de seus colegas e professores e colaborando para um aumento de sua autoconfiança e autoestima, pois, conseguindo expor as próprias ideias em língua estrangeira, eles tendem a eliminar progressivamente eventuais bloqueios e a adquirir cada vez mais segurança.

Outra preocupação que tivemos no momento de elaboração dos dois cursos refere-se ao trabalho com as quatro habilidades. Independentemente da perspectiva instrucional adotada, construímos atividades que integravam leitura, audição, fala e escrita, pois, concordamos com pesquisadores como Hinkel (2006), que, advogando a favor da integração das quatro habilidades, diz que, em contextos de comunicação significativa, as pessoas usam as habilidades não isoladamente, mas sim em conjunto.

Além da preocupação com as quatro habilidades, integrou os dois cursos experimentais a visão de que a comparação entre diferentes gêneros poderia ser de grande valia aos aprendizes enquanto instrumento de análise.

De modo geral, partimos da ideia de que tratar isoladamente cada um dos gêneros em unidades de trabalho separadas poderia levar os aprendizes a desenvolverem um conhecimento muito segmentado e prescritivo sobre eles. Para evitarmos isso, promovemos ocasiões em que os alunos tivessem que comparar os gêneros. Assim, podiam perceber mais facilmente os fatores estruturais, temáticos e linguísticos que os aproximam e os distinguem.

Com isso, mais que prescrever regras de como produzir um determinado gênero, os cursos foram pensados para municiar o aprendiz com mais recursos analíticos, capacitando-o para que pudesse construir o próprio conhecimento, mesmo fora do contexto formal de ensino.

Embora os dois cursos tenham contado com momentos de comparação, em virtude das especificidades do tipo de instrução adotada, o enfoque dado em cada um dos cursos foi diferente.

No curso explícito, dado que podíamos dizer claramente quais eram os objetivos da instrução, a comparação se deu em todas as aulas e focalizou principalmente aspectos linguísticos. Nesses momentos, os alunos refletiam sobre como os fenômenos linguísticos variavam nos quatro gêneros. Já no curso implícito, a comparação recaiu sobre a formatação do gênero como um todo e ocorreu apenas na última unidade de trabalho, quando pedimos que os aprendizes encontrassem as semelhanças e as diferenças entre os temas, a estrutura organizacional e os aspectos linguísticos nos quatro gêneros textuais que haviam estudado ao longo do curso.

Até aqui, procuramos esclarecer os pontos comuns aos dois cursos, sublinhando apenas algumas adaptações que tiveram de ser feitas. Passaremos, agora, às diferenças mais substanciais, que, como dissemos, se deram essencialmente em dois sentidos: no tipo de *feedback* fornecido e na presença da etapa de explicitação de fenômenos linguísticos.

Em ambos os cursos, os aprendizes receberam *feedback*. No G1, ele foi de tipo explícito, ou seja, a professora substituía a forma errada pela forma correta, dizendo "você queria dizer..." (em italiano: "*hai voluto dire...*"); e de tipo metalinguístico, a professora informava a forma correta e mencionava a regra gramatical infringida⁵⁸. Como vimos ao longo do primeiro capítulo, ambas as tipologias são aqui consideradas técnicas explícitas, pois o aluno vem a saber exatamente o que errou.

Nesse grupo, os alunos tinham total liberdade de tirar suas dúvidas em qualquer momento da aula e a professora respondia tanto às questões mais gerais, muitas vezes ligadas à gramática da língua italiana, quanto àquelas mais diretamente relacionadas aos objetivos da

⁵⁸ Cabe salientar que esta pesquisa pode ser inserida no âmbito da pesquisa-ação, que constitui para Tripp (2005, p. 443) "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". Dessa maneira, todas as vezes que mencionarmos "a professora" estaremos também nos referindo à pesquisadora.

pesquisa, como o grau de formalidade de palavras e expressões presentes nos textos utilizados em sala de aula.

No curso implícito, por outro lado, a professora não forneceu *feedback* de nenhum tipo sobre aspectos relacionados ao objetivo da pesquisa. Portanto, quando os aprendizes cometiam erros relativos ao grau de formalidade ou quanto a variantes linguísticas, não era feita nenhuma observação⁵⁹.

Já quando apareciam erros mais gerais, como a conjugação de um determinado verbo ou a utilização de uma unidade lexical inexistente na língua italiana, a professora intervinha por meio de técnicas menos explícitas, como as reformulações, isto é, repetindo a oração e substituindo a forma errada utilizada pelo aprendiz pela forma correta, e os pedidos de esclarecimento, ou seja, usando questões do tipo "o que?", "como?" e levando o aprendiz a pensar naquilo que poderia ter gerado o erro.

Finalmente, no que se refere a momentos de reflexão metalinguística explícita, apenas o G1 contou com eles. De maneira geral, a explicitação constituiu uma adaptação do modelo APP - apresentação, prática e produção - como descrito por Gauthier et al. (2014), tratado ao longo do primeiro capítulo.

Do modo como operacionalizamos a etapa de reflexão metalinguística, em todas as unidades didáticas do G1, nos valem de técnicas de apresentação indutivas. Num primeiro momento, propúnhamos atividades em que os aprendizes tivessem de refletir sobre um determinado fenômeno, como a construção da posterioridade, por exemplo. Em seguida, mostrávamos que a frequência de distribuição entre o *presente do indicativo* e o *futuro semplice* nessa posição variava de acordo com o gênero textual. Pedíamos, então, que os alunos levantassem hipóteses sobre os possíveis fatores condicionantes dessa variação.

Somente após ouvir todas as hipóteses dos aprendizes, passava-se à etapa de modelagem, quando era explicado o funcionamento da variável, confirmando ou não as hipóteses dos aprendizes.

Como dissemos, tiveram de ser feitas algumas adaptações ao modelo APP, pois, na maioria das vezes, os alunos conheciam as variantes tratadas nas aulas, o que não conheciam era como elas variavam nos diferentes gêneros textuais. Para exemplificar como isso ocorria,

⁵⁹ Estamos nos referindo ao termo “erro” como entendido por Corder (1967), para quem os erros cometidos pelos aprendizes são significativos em função de três aspectos: por fornecerem ao professor informação sobre aquilo que o aluno aprendeu; por fornecerem ao pesquisador algumas evidências sobre o processo de aprendizagem; e por servirem como instrumento para que o aprendiz construa hipóteses sobre as regras da língua-alvo.

no caso da variação entre *futuro semplice* e *indicativo presente* para a construção da posterioridade, os alunos conheciam tanto o funcionamento do tempo verbal *futuro* quanto o do *presente*, o que não sabiam era que esses tempos verbais concorriam na construção da posterioridade, podendo, inclusive, ser associado a um determinado gênero e a uma variedade de italiano.

Assim, a etapa de modelagem não abarcou a explicitação da organização dos tempos verbais, mas sim a explanação de quando e por quais razões essas variantes tendem a ser selecionadas com maior ou menor frequência nos diferentes gêneros.

Após a etapa de modelagem, passávamos à prática guiada e autônoma. Inicialmente, fazíamos uma atividade junto com os alunos (prática guiada), tirando as eventuais dúvidas e, então, abríamos espaço para que eles fizessem as atividades individualmente (prática autônoma). Em seguida, corrigíamos em conjunto as respostas e passávamos a atividades de produção, que se deram, na modalidade oral, em forma de *role-plays* e, na modalidade escrita, como produção de textos.

No curso implícito, não houve explicitação do funcionamento dos fenômenos variáveis, tampouco foram feitos comentários relativos a eles por parte do professor.

Tendo em vista que os alunos do curso implícito não receberiam nem *feedback* corretivo nem tratamento explícito quanto às variáveis linguísticas, decidimos envolvê-los em atividades que levassem à reflexão metalinguística autônoma. Para tanto, alicerçados no conceito de revisão colaborativa, elaboramos propostas em que os aprendizes tivessem que corrigir textos orais e escritos produzidos por seus colegas de turma, sugerindo-lhes formas de como melhorá-los.

Do ponto de vista teórico, nos baseamos nos trabalhos de Figueiredo e Assis (2006) e de Carvalho (2006), nos quais há exemplos positivos do trabalho colaborativo com a revisão em pares.

Além desse tipo de atividade, propomos no curso implícito a criação de um "manual" do gênero, isto é, um guia rápido de como agir em uma dada situação. Essa atividade foi inspirada em Schneuwly e Dolz (2010), que sugerem que, após o trabalho com um determinado gênero em sala de aula, os alunos possam registrar os conhecimentos adquiridos sobre ele em uma lista. De acordo com esses autores:

Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos

adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações, ou de *lembrete* ou *glossário*. (p. 90, grifos dos autores)

No caso das unidades pensadas para o G2, a confecção da lista foi proposta em um momento de síntese, na parte final das unidades. Essas listas foram inseridas com a intenção de favorecer uma tomada de consciência daquilo que pode ou não fazer parte dos gêneros estudados, promovendo não apenas maior fixação dos conteúdos tratados em sala, mas também um aprofundamento dos debates, levando, quem sabe, os aprendizes a notarem um número maior de características linguísticas presentes nos gêneros.

Para visualizarmos de maneira mais objetiva as similitudes e diferenças entre os dois cursos experimentais, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 54: Comparação entre as unidades no G1 e no G2

Semelhanças entre as unidades no G1 e no G2	Diferenças entre as unidades no G1 e no G2	
1) apresentação do <i>input</i> - mesmo <i>input</i> nos dois grupos 2) trabalho de análise do <i>input</i> - perguntas com foco na compreensão - trabalho a partir da tríade: conteúdo, estrutura e aspectos linguísticos - elaboração de resumos 3) oportunidades de produção linguística - organização da sala em duplas - foco nas quatro habilidades - trabalho com a comparação dos gêneros	1) fornecimento de <i>feedback</i>	
	G1 - <i>feedback</i> explícito e metalinguístico sobre aspectos gerais e sobre os fenômenos variáveis	G2 - <i>feedback</i> através de pedidos de esclarecimento e reformulação sobre aspectos gerais - ausência de <i>feedback</i> sobre os fenômenos variáveis
	2) análise metalinguística explícita	
	G1 - metodologia APP, com apresentação de tipo indutivo, prática e produção	G2 - ausência de reflexão metalinguística sobre fenômenos variáveis - revisão colaborativa - elaboração de lista-síntese sobre os gêneros

De modo geral, os conteúdos vistos em cada uma das unidades podem ser sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 55: Unidades e objetos de ensino no G1 e no G2

Unidade	Objetos de ensino no G1	Objetos de ensino no G2
UT1 ⁶⁰	Introdução à competência sociolinguística	Introdução aos gêneros textuais
UT2	Gênero: plantão universitário Fenômeno: expressão de posterioridade	Gênero: plantão universitário
UT3	Gênero: e-mail a docente Fenômeno: conjunções e pronomes relativos	Gênero: e-mail a docente
UT4	Gênero: entrevista Fenômeno: deslocamentos à esquerda e à direita	Gênero: entrevista
UT5	Gênero: mensagem de texto enviada pelo celular Fenômeno: superlativos absolutos e alterados	Gênero: mensagem de texto enviada pelo celular

Com exceção da primeira aula, que teve uma estruturação particular em virtude de sua finalidade em preparar os alunos ao enfoque do curso, nos demais encontros, procuramos respeitar um formato mais rígido. Assim, no curso explícito, as unidades de trabalho foram construídas seguindo um percurso composto por dois momentos principais: um momento de exploração do gênero textual e outro no qual introduzíamos e apresentávamos um fenômeno linguístico variável. No curso implícito, as atividades sempre giraram em torno do gênero textual, não tendo sido tratado por meio de abordagem explícita nenhum fenômeno linguístico específico⁶¹.

Um último esclarecimento: o desenho inicial da experiência prática previa cinco unidades didáticas a serem implementadas ao longo de seis encontros (um por semana) com duração de três horas cada um. Contudo, em virtude do andamento das aulas, houve um pequeno atraso em relação ao planejamento inicial no G1, o que nos fez estender esse curso em uma semana para a realização de testes finais. Assim, enquanto o curso no G2 foi ministrado em seis encontros, o do G1 teve sete. Calculando a duração dos dois cursos, no entanto, ambos tiveram aproximadamente 20 horas.

6.1.1 Unidade de trabalho 1

A primeira unidade do curso explícito foi pensada para preparar os aprendizes para a perspectiva geral do curso. Para a sua construção, levamos em conta as posições de estudiosos

⁶⁰ A sigla “UT” significa unidade de trabalho.

⁶¹ Na descrição das atividades conduzidas em sala de aula feita nas próximas seções, nos limitaremos à inserção das perguntas de compreensão propostas aos aprendizes dos dois grupos e ao fornecimento das tabelas que nortearam as discussões metalinguísticas no grupo submetido à instrução explícita. As demais atividades serão apenas descritas. A íntegra do material utilizado no curso explícito está disponível no Apêndice 2 e aquele referente ao curso implícito, no Apêndice 3.

como Santipolo (2014) e Van Compernelle (2009), que sustentam que o primeiro passo para o desenvolvimento da competência sociolinguística é favorecer a reflexão do aluno sobre a variação em sua língua materna, pois assim ele compreenderia que todas as línguas, inclusive a sua, possuem fenômenos de variação e que a seleção de uma ou outra variante é condicionada por fatores sociais e situacionais.

Com essa preocupação em mente, trabalhamos com o seriado brasileiro *Cidade dos homens*, produzido por Andrea Barata e Fernando Meirelles e exibido pela Rede Globo entre 2002 e 2005, que retrata o dia-a-dia de dois adolescentes moradores da comunidade carioca do Morro da Sinuca.

De modo mais específico, selecionamos duas cenas do primeiro capítulo da primeira temporada, que retratam uma aula em uma escola pública de ensino fundamental, na qual se ensinam os motivos históricos da transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808.

Na primeira cena, os estudantes, que têm entre 11 e 12 anos, aparecem bastante agitados ao ouvirem a explicação da professora. Eles a interrompem constantemente com perguntas que demonstram a falta de compreensão dos fatos apresentados. A variedade falada pela docente é marcada por traços mais formais do português oral brasileiro, como a preservação da marca de plural no sintagma nominal ("ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio"), a concordância verbal na terceira pessoa do plural ("quantos morreram não interessa"), e a ausência de gírias ou expressões idiomáticas ligadas a registros informais⁶².

Na segunda cena, o contexto continua a ser o mesmo, só que, dessa vez, no dia seguinte à primeira cena. Durante a aula, a professora se irrita com a desordem causada pelos alunos e cancela uma excursão que iriam fazer. Em razão da insistência dos alunos para participarem do passeio, a professora condiciona a realização da excursão à presença de algum aluno que pudesse retomar o que ela havia ensinado na aula anterior. É nesse momento que o personagem protagonista da série, Acerola, para ajudar os companheiros de classe, pede a palavra e vai até a lousa, onde explica o que havia entendido do conteúdo abordado.

Nessa nova narração, ficam evidentes tanto o interesse dos demais alunos pela explicação quanto a melhor compreensão do conteúdo, abordado por Acerola por meio de uma variedade de português informal, com gírias e referências culturais próprias da variedade social utilizada pela comunidade daquele local, como "esse aqui é o *morro francês*, onde um

⁶² Nas aulas que previam a visualização de gravações, os aprendizes dos dois grupos tinham a oportunidade de assistir aos vídeos mais de uma vez. Inicialmente, eles se apoiavam apenas no áudio e no vídeo das interações, em seguida, era distribuída a transcrição dos diálogos, para que eles pudessem observar melhor as características linguísticas dos textos.

maluco chamado Napoleão mandava, era o *dono* [...]. Os ingleses ficaram *boladão* e *deram um coro* nesses *filho da puta* da Inglaterra [...]"

A partir da visualização das duas cenas, pretendíamos que os aprendizes do G1 identificassem as diferenças e semelhanças entre elas e que refletissem sobre os conceitos de certo, errado e variação linguística. Para motivar essa discussão, procedemos da seguinte maneira: em primeiro lugar, propusemos a visualização da primeira cena e pedimos que os estudantes, primeiramente de forma individual e depois em duplas, encontrassem respostas às seguintes perguntas de compreensão:

Quadro 56: Questionário referente à primeira unidade no G1 (1ª. cena)

1) Na cena vista, qual é o contexto da interação? Onde estão os personagens? O que estão fazendo? Como são? Escrevam um pequeno resumo do que vocês viram na cena. 2) Como se comportam os personagens? Quem deles fala mais? E quem escuta mais? Quem é o protagonista? Por quê? 3) Como parece a língua da professora que aparece na cena? Que tipo de português fala? Quais são os aspectos que chamaram mais a atenção de vocês? Por que vocês acham que ela fala assim? 4) Qual é o papel dos estudantes na cena? Do que eles falam? Parece que eles entendem o que a professora explica?

Cabe destacar que todas as perguntas e discussões foram feitas em língua italiana e que as perguntas inseridas acima (assim como no restante do capítulo), em português, apenas visam à facilitação da leitura.

Após esse debate, no qual se buscou introduzir a importância do contexto linguístico para o evento comunicativo, passamos à consideração da segunda cena. Também após sua visualização, os alunos foram convidados a responder individualmente e, posteriormente, discutir em duplas a estas questões:

Quadro 57: Questionário referente à primeira unidade no G1 (2ª. cena)

1) Qual o contexto dessa segunda parte? Como se comportam os personagens? Quem fala? Quem escuta mais? Quem pode ser considerado o protagonista? Por quê? 2) Que tipo de português fala Acerola? Qual é o efeito da sua fala sobre seus companheiros de classe? Por quê? 3) Vocês acreditam que se pode dizer que o português falado pela professora é igual àquele usado por Acerola? Ou existem diferenças? Se sim, quais seriam elas? 4) Comparando a linguagem utilizada pelos protagonistas nas duas cenas, poderia-se dizer que

existe um único português ou que um único português poderia ser considerado correto? Descrevam e justifiquem.

- 5) Para vocês, se as cenas fossem em italiano, teria sido mais fácil ou mais difícil responder à pergunta anterior? Por quê?
- 6) Para vocês, ser capaz de identificar elementos como aqueles que vocês indicaram no item 4 pode ser relevante para um estudante de língua estrangeira? Por quê?

Depois da reflexão realizada em duplas, houve a comparação das respostas com o resto da classe sob orientação da professora, que participou de modo a mediar as reflexões, a esclarecer possíveis dúvidas levantadas pelos aprendizes e a intervir no caso de equívocos ou incompreensões.

Somente com o encerramento da discussão, passou-se à explicitação do conceito de competência sociolinguística, abordando, além de sua definição, os conceitos de adequabilidade e aceitabilidade, a partir da seguinte citação de Bagno (2007b):

a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num *shopping-center*, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas... Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequabilidade* e o da *aceitabilidade*. (p. 129)

Além disso, foi apresentado um quadro sintético da arquitetura da língua italiana, baseado na proposta de Berruto (1987, p. 21):

Figura 12: A arquitetura do italiano contemporâneo

Fonte: <rscaramuzzino.wordpress.com/2016/08/19/la-variazione-linguistica>

Em seguida, a aula foi encerrada com o esclarecimento de que, nos encontros subsequentes, os estudantes teriam a oportunidade de entrar em contato com fenômenos linguísticos da variação da língua italiana e que o objetivo geral do curso seria tratar tanto características próprias da oralidade e da escrita, quanto traços das variedades ligadas aos registros formal e informal.

Enquanto na primeira aula ministrada ao grupo explícito, o objetivo era introduzir o conceito de variação linguística, adequação e competência sociolinguística, na aula do grupo implícito, as atividades planejadas visavam a apresentar o conceito de gênero textual.

Nessa direção, foram projetadas atividades que motivassem a reflexão e a percepção de que nossa prática linguística cotidiana se organiza a partir de tipos de textos "relativamente estáveis" (BAKHTIN, 1997, p. 279), que têm características contextuais, temáticas e linguísticas peculiares.

Para que esse conceito se tornasse mais evidente aos olhos dos alunos, foram selecionados três textos em língua italiana bastante diferentes entre si: um regulamento de utilização de um parque público, um *post* enviado pela rede social *Facebook* e uma carta do leitor a um jornal italiano com a respectiva resposta do editor.

Em um primeiro momento da aula, cada um dos onze alunos da turma recebeu um desses textos, de modo que quatro aprendizes leram o regulamento do parque, quatro leram o *post* e três as cartas de leitor e editor. Após uma primeira leitura, os alunos que leram os

mesmos textos formaram um grupo e responderam a um questionário composto por sete perguntas de compreensão textual, dispostas a seguir:

Quadro 58: Questionário referente à primeira unidade no G2 (1ª. parte)

1)	Procurem dar um título e o insiram na linha em branco que precede o texto.
2)	Para vocês, que tipo de texto é esse? Sobre qual suporte vocês acreditam que ele poderia ser encontrado?
3)	Qual é o objetivo central da pessoa que escreveu o texto?
4)	Qual é o tom predominante do texto? Sêrio? Cômico? Irônico? Informativo? Outro?
5)	Passemos à organização do texto. Como se inicia? Como se desenvolve? Como se conclui? Esse tipo de texto tem uma estrutura fixa ou parece flexível?
6)	De que modo vocês acreditam que o objetivo do texto e o público ao qual se dirige podem se refletir nas escolhas linguísticas presentes no texto? Justifiquem.
7)	Levando em consideração que um resumo deve conter as informações essenciais de um texto, procurem identificar os pontos centrais dos textos que vocês leram e escrevam um resumo, indicando também os autores, os objetivos e o suporte onde o texto pode ser encontrado.

A primeira pergunta requeria que os alunos atribuíssem um título aos diferentes textos. Para formulá-la, nos baseamos em Marcuschi (2008, p. 280), que propõe que "analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente".

Essa atividade foi inserida por acreditarmos que a necessidade de encontrar um título adequado faça com que o aluno ative suas ferramentas de leitura, na medida em que, para sintetizá-lo através de um título, precisará entender profundamente o sentido e os objetivos do texto, levando-o a notar significados e estruturas que, de outra forma, poderiam passar despercebidos.

Com as perguntas 2, 3 e 4, os alunos eram chamados a pensar nos conteúdos veiculados pelo texto lido, compreendendo que os assuntos, o tom do texto, seus objetivos e seu público alvo orientam fortemente a sua forma (focalizada na questão 5) e, portanto, são critérios decisivos para que o produtor realize as escolhas linguísticas mais apropriadas (enfocada na questão 6).

Na questão 7, pedia-se que cada aprendiz elaborasse um breve resumo do texto que havia lido, indicando novamente seus autores e objetivos centrais e favorecendo a percepção dos alunos sobre as formas empregadas nos textos lidos (MARCUSCHI, 2008).

Após essa etapa, aprendizes que haviam lido textos diferentes formavam novos grupos. Nesse momento, eles tinham a oportunidade de trocar impressões e estabelecer comparações entre os diferentes textos, completando um quadro no qual se requeria exatamente a indicação das similitudes e diferenças entre os três textos. Além desse quadro, incluímos mais duas questões:

Quadro 59: Questionário referente à primeira unidade no G2 (2ª. parte)

1)	Esses gêneros textuais são frequentes na vida diária de vocês? Vocês conseguiriam citar outros textos orais e escritos que fazem parte da nossa rotina linguística? Sabem como são denominados os gêneros com os quais trabalharam?
2)	Para um estudante que está aprendendo uma língua fora do país onde ela é falada, vocês acham que pode ser útil trabalhar com textos como esses que usamos? Por quê?

É importante esclarecer que em nenhum momento fornecemos definições sobre o que seria um gênero textual e que, nas questões, essa expressão apareceu poucas vezes, suscitando apenas ocasionalmente o pedido de esclarecimentos por parte dos aprendizes. Nessas situações, fornecíamos apenas exemplos de outros gêneros, como bilhete, telefonema, entre outros, mas não nos detínhamos em explicações pormenorizadas.

6.1.2 Unidade de trabalho 2

A segunda unidade de trabalho iniciou-se com a visualização de uma gravação de um plantão docente universitário, selecionado entre aqueles coletados na etapa da pesquisa desenvolvida na Itália. Para a seleção dos trechos que seriam expostos aos aprendizes, foi estabelecido como critério a relevância dos temas tratados.

Consideramos assim segmentos textuais que se revelaram recorrentes nas gravações de plantão que formaram o *corpus*, e que poderiam, portanto, ser tomados como característicos desse tipo de interação entre professor e aluno. Além disso, procuramos trechos nos quais o fenômeno linguístico alvo da instrução – a construção da posterioridade – aparecesse com certa frequência.

Nos dois trechos escolhidos, vemos uma aluna da *Università degli Studi di Roma Tre* dialogando com sua orientadora. A aluna descreve o andamento de sua pesquisa à professora

e fala do capítulo que acabara de escrever, tirando dúvidas sobre questões burocráticas e sobre seus próximos passos.

Durante o tratamento desse conteúdo no Grupo 1, em um momento inicial, os alunos foram apenas expostos a essa gravação. Foi-lhes solicitado somente que prestassem atenção na linguagem utilizada pela aluna e na sua postura corporal. Após a visualização, foram distribuídos a transcrição da interação e um questionário composto por seis questões de compreensão, divididas em três blocos: conteúdo; estrutura e aspectos linguísticos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 60: Questionário referente à segunda unidade no G1

Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procurem identificar os pontos centrais da interação que vocês acabaram de ver e escrevam uma síntese, indicando o lugar no qual ocorre, os interlocutores e os objetivos centrais. 2. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Quais os temas que normalmente são frequentes nesse tipo de contexto e quais poderiam ser inapropriados? Por quê? 3. Passando à análise do espaço, de que modo o lugar no qual ocorre o diálogo pode influenciar o tipo de interação estabelecida entre as duas falantes?
Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês descreveriam o modo como esse texto se organiza? Como inicia? De que modo se desenvolve? Como se conclui? Esse tipo de texto tem uma estrutura fixa ou flexível?
Aspectos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês caracterizariam a relação entre as duas falantes? Vocês podem identificar elementos linguísticos que permitem confirmar suas hipóteses? 2. Pensando na construção temporal do texto, observem a transcrição do diálogo e procurem o momento no qual as duas falantes se referem a eventos que devem ainda ocorrer. Sublinhem as formas verbais utilizadas. Quais são os tempos verbais empregados nesses contextos? Transcrevam exemplos, inserindo dados sobre o contexto.

Como dissemos anteriormente, essas três categorias de perguntas representam, em concordância com a literatura tomada como referência, os fatores que permitem produzir e reconhecer os diferentes gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ 2010). Desse modo, partimos da hipótese de que guiar os aprendizes nessa análise poderia facilitar sua tomada de consciência de que contextos diferentes requerem gêneros textuais diferentes, os quais, por sua vez, favorecem (ou inibem) certos usos linguísticos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sensibilidade à variação linguística e, portanto, para o aprimoramento da competência sociolinguística.

No terceiro bloco de questões, além de pedirmos que os aprendizes descrevessem o tipo de relação estabelecido entre os falantes, solicitamos que eles observassem os momentos nos quais as falantes se referiam a eventos que deveriam ainda ocorrer e que sublinhassem as formas verbais utilizadas. A partir dessa estratégia, esperávamos que os aprendizes notassem a variação entre o uso do *futuro semplice* e do *presente indicativo* na construção da posterioridade em língua italiana.

Em seguida, foram apresentados aos aprendizes outros dois textos: um excerto de um e-mail escrito a uma professora e uma mensagem de texto enviada pelo aplicativo Whatsapp. A leitura dos textos e o preenchimento de uma tabela de comparação visavam a mostrar aos aprendizes que no primeiro texto, por ser mais formal, a posterioridade era expressa apenas através do *futuro simples*, enquanto na mensagem de Whatsapp, menos formal, eram empregados tanto o *futuro* quanto o *presente*.

Posteriormente, passou-se à tabela abaixo com a distribuição dos dois tempos verbais em quatro gêneros textuais diferentes. Para motivar a reflexão sobre os possíveis motivos dessa variação, logo após a tabela inserimos as seguintes questões: "De acordo com a tabela, a quais conclusões vocês chegam? Do que parece depender a escolha do falante entre usar um tempo verbal ou outro?".

Tabela 38: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto à expressão da posterioridade verbal⁶³

	E-mail formal	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Ocorrências	46	33	38	251
Tempos verbais	futuro: 37 presente: 8	futuro: 14 presente: 19	futuro: 18 presente: 20	futuro: 64 presente: 187

Após esses questionamentos, os aprendizes fizeram uma atividade prática que envolvia a seguinte tarefa: reescrever o conteúdo de dois textos orais informais, transformando-os em textos formais; e de dois textos formais escritos, que deviam ser reescritos como textos informais.

Na parte final da unidade, propôs-se a realização de um *role-play*, no qual os alunos tiveram que produzir oralmente um plantão docente. Na interação, um participante devia interpretar um aluno fazendo questionamentos ao seu professor de italiano. O conteúdo a ser

⁶³ Os dados quantitativos apresentados nas tabelas levadas aos alunos, em alguns casos, não corresponderam exatamente àqueles discutidos ao longo do capítulo 5, pois, para a realização dos cursos, nos baseamos em uma análise prévia dos *corpora*, por meio da qual identificamos linhas de tendência da variação linguística nos quatro gêneros textuais investigados, que foram confirmadas na análise final.

ensinado era combinado previamente pelos dois estudantes. Os aprendizes foram advertidos de que, para desenvolver o plantão, eles deviam considerar as discussões tidas em sala sobre esse gênero, em especial, sobre os aspectos ligados ao registro formal.

No Grupo 2, foi trabalhado o mesmo material em vídeo. Também aqui os aprendizes foram chamados a prestarem atenção à postura dos participantes da interação e, somente em um segundo momento, foi-lhes distribuído um questionário contendo perguntas de compreensão. A seguir, reproduzimos as questões propostas, destacando em *itálico* aquelas que constaram apenas no curso implícito:

Quadro 61: Questionário referente à segunda unidade no G2

Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procurem identificar os pontos centrais da interação que vocês acabaram de ver e escrevam uma síntese, indicando o lugar no qual ocorre, os interlocutores e os objetivos centrais. 2. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Quais os temas que normalmente são frequentes nesse tipo de contexto e quais poderiam ser inapropriados? Por quê? 3. Passando à análise do espaço, de que modo o lugar no qual ocorre o diálogo pode influenciar o tipo de interação estabelecida entre as duas falantes?
Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês descreveriam o modo como esse texto se organiza? Como inicia? De que modo se desenvolve? Como se conclui? Esse tipo de texto tem uma estrutura fixa ou flexível?
Aspectos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês caracterizariam a relação entre as duas falantes? Vocês podem identificar elementos linguísticos que permitem confirmar suas hipóteses? 2. <i>Agora leiam a transcrição desse diálogo, há algo sobre o vocabulário ou sobre as estruturas utilizadas que chamam a sua atenção de modo particular? Por quê?</i> 3. <i>Como se constrói o sentido de tempo no diálogo? Quais são os tempos verbais mais utilizados? Em quais momentos são usados? Vocês notam recorrências?</i>

Como se vê, em relação ao questionário proposto ao G1, foram adicionadas apenas duas perguntas, as quais tinham por objetivo estimular os aprendizes a buscarem fatores linguísticos que pudessem ajudá-los a enxergar a formalidade presente no texto. Além disso, por meio da pergunta 3, procurou-se dirigir o olhar dos alunos para os tempos verbais usados na interação, para que notassem a utilização dos tempos verbais *futuro* e *indicativo presente* na construção da posterioridade.

É importante salientar que fomentamos essa reflexão, mas que, em nenhum momento, tratamos explicitamente o fenômeno. Logo, se os alunos do G2 chegavam por conta própria à solução da pergunta, apenas dávamos *feedback* positivo para que eles soubessem que estavam

na direção correta, entretanto, se não chegavam a ela ou se davam uma resposta incompleta, a professora não a complementava para não acarretar mudança no tipo de instrução fornecida.

Após essa discussão, foi proposto o mesmo *role-play* que fez parte do curso explícito. Por meio dessa atividade, os aprendizes tiveram ocasião de testar na prática as características que alicerçam os diálogos entre professores e alunos, bem como de vivenciar a experiência de explicar um conteúdo didático a um colega, escolhendo a melhor e mais clara maneira de fazê-lo.

Na sequência, os alunos tiveram de elaborar uma lista com dicas de como agir em um plantão docente em uma universidade italiana, dando pelo menos dez sugestões, as quais poderiam envolver fatores de ordem temática, estrutural, linguística ou até mesmo comportamental, dando sugestões de como se sentar, cumprimentar a docente, entre outros.

6.1.3 Unidade de trabalho 3

Para a terceira unidade, foi escolhido o gênero e-mail. No Grupo 1, essa unidade resultou um pouco mais extensa que as demais, devido ao fato de termos focalizado dois fenômenos sintáticos: o emprego de conjunções e a construção de orações relativas.

Como se buscava mostrar aos alunos a maneira como os falantes italianos se dirigem aos professores universitários por meio desse gênero, bem como o funcionamento de diferentes tipologias de conjunções e orações relativas, os exemplares de textos selecionados deviam ser interessantes não só do ponto de vista temático, mas também por conter as estruturas linguísticas enfocadas.

Similarmente a quanto feito na primeira e segunda unidades, após a leitura individual do texto distribuído, os alunos receberam um questionário formado por cinco questões de compreensão, as quais reproduzimos abaixo:

Quadro 62: Questionário referente à terceira unidade do G1

Estrutura	1. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Quando nós produzimos um texto que pertence a um determinado gênero textual, procuramos respeitar as suas regras de funcionamento. Para que esse gênero específico funcione bem, quais são os elementos que o estruturam, ou seja, quais são as suas partes constituintes?
Conteúdo	1. Passando agora à análise dos objetivos desse texto, para vocês qual é a sua finalidade principal? Narrar eventos? Descrever uma cena? Prescrever regras? Argumentar a favor de uma tese? Indiquem os segmentos textuais que motivaram a sua decisão.

Aspectos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação estabelecida entre os interlocutores? Quais escolhas linguísticas da autora permitem identificá-la? Por quê? 2. Observem no texto o modo como a autora conecta as próprias ideias. Além de conjunções coordenativas, como "e", e subordinativas, como "che", ela usa conjunções que expressam significados diferentes, vocês conseguem encontrá-las? Identifiquem essas conjunções no texto e depois indiquem as funções semânticas que elas instauram. 3. Para vocês, é possível criar hipóteses sobre a relação entre a variedade de conjunções utilizadas em um texto e o grau de formalidade requerido pelo contexto comunicativo? Por quê?
-----------------------	---

A primeira questão do bloco sobre a estrutura procurava direcionar o aprendiz na busca de elementos que lhes permitissem identificar que o texto lido constituía um e-mail; além disso, propunha a reflexão sobre as partes essenciais do gênero, como saudação inicial e final, agradecimento, autoapresentação, entre outros.

A finalidade da segunda questão, sobre o conteúdo, era que o aluno notasse que o e-mail examinado, por ter como objetivo convencer o professor a abrir uma exceção para uma inscrição fora de prazo, possuía um forte tom argumentativo, o que ficava evidente pelo recurso à justificativa para o atraso, à reiteração do interesse do aluno em relação à disciplina ministrada pelo professor, entre outros.

De maneira geral, essas duas questões iniciais foram incluídas para auxiliarem os aprendizes na identificação da relação estabelecida entre a autora do texto e a destinatária, na medida em que, conhecendo a estrutura e o objetivo do e-mail, os alunos poderiam chegar mais facilmente aos indícios linguísticos que lhes permitiriam diagnosticar a formalidade presente no texto – foco da primeira pergunta do bloco sobre os aspectos linguísticos.

Aliado a isso, a segunda das perguntas sobre os aspectos linguísticos solicitava que os alunos completassem uma tabela na qual deviam inserir as conjunções utilizadas ao longo do texto lido e os significados transmitidos. Essa questão tinha como finalidade introduzir um dos objetos linguísticos da unidade, levando os aprendizes a perceberem que as conjunções são ferramentas valiosas para a construção da coesão textual.

Na terceira dessa série de questões, os aprendizes deviam criar hipóteses sobre a relação entre a diversificação no emprego das conjunções e o grau de formalidade do texto.

Após a discussão dos questionários no interior das duplas e, posteriormente, diante da classe toda, houve a inserção de um quadro-síntese, a partir do qual a professora explicou as diferenças estruturais e semânticas entre as conjunções adversativas, conclusivas, causais e concessivas, fornecendo exemplos de orações em língua italiana.

Finalizada essa etapa, foi mostrado um quadro com os resultados da pesquisa desenvolvida na Itália, que colocou em evidência que o número de formas de conjunções empregadas é superior em gêneros textuais escritos mais formais, como o e-mail a um professor.

Tabela 39: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de conjunções

	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Número total	1026	387	557	499
Tipos	51	32	35	34
Adversativas	5 tipos ma (89) tuttavia (12) però (11) eppure (1) piuttosto (2)	3 tipos però (34) ma (7) piuttosto (1)	3 tipos però (72) ma (16) anzi (4)	3 tipos ma (37) però (2) anzi (1)
Causais	7 tipos poiché (29) perché (27) dal momento che (11) dato che (7) siccome (2) visto che (2) giacché (1)	3 tipos perché (100) visto che (1) dato che (1)	2 tipos perché (130) siccome (1)	3 tipos perché (2) visto che (3) dato che (1)
Concessivas	6 tipos nonostante (19) sebbene (5) anche se (4) malgrado (1) bensì (1) seppure (1)	1 tipo anche se (3)	2 tipos anche se (4) nonostante (1)	1 tipo anche se (6)
Conclusivas	5 tipos quindi (25) pertanto (13) dunque (9) per cui (5) perciò (2)	3 tipos quindi per cui (1) allora	2 tipos quindi allora	2 tipos quindi allora

Com a tabela, procurou-se demonstrar que as formas linguísticas, mesmo quando desempenham a mesma função semântica, podem ser avaliadas pelos usuários da língua como mais ligadas a registros formais que a informais, sendo mais utilizadas em certos contextos que em outros. Para direcionar esse debate, os alunos responderam às seguintes questões:

Quadro 63: Questionário referente à terceira unidade do G1 (reflexão metalinguística)

1) Para vocês, qual pode ser a explicação para que o número de conjunções usadas nos e-mails seja praticamente o dobro daquelas usadas nos outros gêneros?
--

- Considerando ainda os resultados da pesquisa, quais são as conjunções que parecem distinguir os e-mails a professores?
- 2) Quais são as consequências dessa variação no uso das conjunções para um aprendiz de língua italiana? Pode ser útil conhecê-la? Por quê?
- 3)

A partir dessas perguntas, esperava-se que os alunos percebessem que a diferença na quantidade de formas de conjunções pode estar relacionada ao grau de formalidade e ao canal usado na comunicação, chegando, assim, à conclusão de que textos escritos formais tendem a apresentar maior variedade de formas, enquanto textos escritos informais e orais tendem a ter menor variabilidade.

Com a segunda pergunta, em especial, os alunos eram chamados a voltarem ao quadro para identificar que as conjunções mais usadas nos e-mails foram: as adversativas *ma* e *tuttavia*; as causais *poiché* e *perché*; as concessivas, *nonostante*, *pur* e *anche se*, e as conclusivas *quindi*, *pertanto* e *dunque*.

Na terceira pergunta, solicitava-se apenas que os aprendizes dessem sua opinião sobre a utilidade de saberem da existência dessa variação, para verificar se eles concordavam (ou não) com o tratamento desse tipo de aspecto em sala de aula.

Ainda sobre as conjunções, propusemos atividades práticas, nas quais seis trechos de e-mail extraídos do *corpus* deviam ser completados com conjunções adequadas ao contexto e ao cotexto. No total, havia treze lacunas, três a serem completadas com conjunções adversativas, quatro com conjunções conclusivas, quatro com concessivas e duas com causais.

Como dissemos, essa unidade foi construída para abarcar dois fenômenos linguísticos distintos. Passando nesse momento à maneira como tratamos a construção de orações relativas, foi proposto um novo exemplo de e-mail, selecionado por ter um número maior de orações desse tipo.

Após a leitura desse segundo e-mail, esclarecemos aos alunos o objeto de ensino naquele momento, definindo as orações relativas e fornecendo-lhes alguns exemplos. Em seguida, solicitamos que eles encontrassem os seis exemplos de orações relativas contidos no texto, que identificassem com qual pronome relativo iniciavam e que apontassem qual ou quais os termos ou expressões da oração principal retomavam.

Na sequência dessa atividade de identificação, foi apresentado um quadro com os resultados obtidos na análise do *corpus*, que mostrou que o pronome relativo *cui* é amplamente utilizado em língua italiana em diferentes modalidades de uso e registros

linguísticos, enquanto o pronome *quale* parece se caracterizar por um uso mais marcado diafasicamente, estando relacionado a registros mais formais.

Tabela 40: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de pronomes relativos

	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Número total	161	90	133	56
Tipos	3	4	3	2
Pronomes relativos usados	che: 123 cui: 22 quale: 16	che: 76 cui: 11 quale: 2 dove: 1	che: 113 cui: 15 dove: 5	che: 52 cui: 4

Para que os alunos refletissem de maneira autônoma, após a apresentação da tabela foi-lhes perguntado: "Analisando essa tabela, parece possível indicar tendências de uso dos diversos pronomes relativos de acordo com o gênero textual produzido?".

Finalizada essa discussão, os alunos passaram à realização de atividades de tipo *cloze*, compostos por oito excertos de diferentes gêneros textuais, cujas orações relativas deviam ser completadas com os pronomes ou advérbios adequados ao grau de formalidade requerido no texto.

No Grupo 2, assim como feito no G1, os alunos entraram em contato com dois e-mails diferentes. Após a leitura desses textos e a discussão sobre eventuais dúvidas e incompreensões, foram feitas as seguintes questões:

Quadro 64: Questionário relativo à terceira unidade do G2

Estrutura	1. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Quando nós produzimos um texto que pertence a um determinado gênero textual, procuramos respeitar as suas regras de funcionamento. Para que esse gênero específico funcione bem, quais são os elementos que o estruturam, ou seja, quais são as suas partes constituintes?
Conteúdo	1. <i>Procurem identificar os pontos centrais dos dois textos que vocês leram e escrever uma síntese deles, indicando, além das características dos autores, também os destinatários e os objetivos centrais de cada produção.</i> 2. Passando agora à análise dos objetivos desse texto, para vocês qual é a sua finalidade principal? Narrar eventos? Descrever uma cena? Prescrever regras? Argumentar a favor de uma tese? Indiquem os segmentos textuais que motivaram a sua decisão.
Aspectos linguísticos	1. Qual a relação estabelecida entre os interlocutores? Quais escolhas linguísticas dos autores permitem identificá-la? Por quê? 2. <i>Se vocês tivessem que avaliar esses textos à luz da sua força</i>

	<p><i>argumentativa, qual seria o mais eficaz? Por quê?</i></p> <p>3. <i>Agora a professora irá distribuir e-mails escritos por vocês no dia 25 de setembro (durante o teste de seleção)⁶⁴. Cada dupla de alunos receberá dois e-mails e deverá compará-lo com os textos escritos pelos italianos. Quais aspectos parecem semelhantes? E quais diferentes? Analisem os textos e escrevam suas reflexões na tabela abaixo.</i></p>
--	--

Como se vê, em relação ao questionário proposto ao G1, nessa versão pensada para o curso implícito, foi adicionada uma questão relacionada ao conteúdo dos textos, cujo objetivo era solicitar que os alunos produzissem um resumo dos e-mails lidos.

Para a reflexão sobre os aspectos linguísticos presentes em e-mails mais formais, formulamos, em um primeiro momento, uma questão sobre a força argumentativa dos e-mails, a partir da qual solicitávamos aos aprendizes do G2 que comparassem os dois e-mails lidos e que escolhessem aquele que lhes parecia o mais convincente. Com isso, procuramos favorecer a discussão sobre as características fundamentais de um texto argumentativo.

Além disso, foi realizada uma atividade em que os aprendizes tiveram que avaliar e-mails produzidos por seus colegas de classe e compará-los aos e-mails escritos por italianos. O objetivo aqui era levá-los a examinar o respeito à estrutura e à tipologia do gênero e-mail, bem como a observar os conteúdos veiculados e a correção linguística (FIGUEIREDO, 2006; CARVALHO, 2006).

Nessa atividade, foi solicitado que os alunos preenchessem uma tabela, evidenciando, em uma coluna, os pontos em comum entre os textos dos colegas de turma e os dos italianos e, em uma segunda coluna, as diferenças entre eles.

Após essa discussão no interior das duplas, os alunos tiveram que revisar colaborativamente os e-mails de seus colegas, devendo indicar os erros cometidos pelos autores dos textos e, em um espaço reservado a anotações, fazer comentários sobre como o texto poderia ser melhorado.

É importante esclarecer que os e-mails produzidos pelos aprendizes não eram identificados com o nome do autor para que isso não influenciasse o parecer dos alunos "avaliadores". Além disso, os aprendizes foram avisados acerca do fato de que as sugestões

⁶⁴ Durante o teste de seleção, os aprendizes tiveram de produzir um e-mail que tinha por finalidade solicitar a um professor que aceitasse que sua inscrição para uma atividade fosse realizada fora do prazo. Essa produção não foi considerada como critério para a seleção dos alunos e, por isso, não foi tratada na seção dedicada a essa etapa da pesquisa. Mais adiante, quando trataremos os instrumentos de coleta de dados, ela será retomada e descrita.

poderiam dizer respeito a qualquer aspecto do texto - conteúdo, léxico, estrutura da frase e do texto - e que as qualidades dos e-mails também poderiam ser ressaltadas.

Com o término da correção, os textos foram devolvidos a seus autores, para que eles pudessem saber quais haviam sido os pontos fortes e fracos indicados pelos seus colegas. Mais uma vez, tivemos a preocupação de não revelar a identidade dos alunos que haviam corrigido os textos, para evitar qualquer mal-estar entre os aprendizes.

Após a leitura das considerações, o autor do texto tinha a oportunidade de fazer uma nova versão do e-mail, aceitando ou rejeitando as sugestões dadas.

6.1.4 Unidade de trabalho 4

Na quarta unidade, foi focado o gênero textual entrevista. Para motivar os debates em sala e as reflexões metalinguísticas, escolhemos uma entre as dez interações com estudantes italianas que gravamos.

Para orientar a seleção dos trechos das entrevistas que constituiriam a base para o trabalho em sala de aula, levamos em conta o interesse que os temas poderiam despertar nos alunos. Procuramos, então, segmentos de uma mesma entrevista em que a entrevistada se detivesse em assuntos que poderiam instigar a curiosidade dos participantes dos dois cursos experimentais.

Além dessa preocupação de ordem temática, devido ao fato de a unidade prever o tratamento explícito de deslocamentos à esquerda e à direita, os segmentos deviam conter ocorrências desse fenômeno.

Assim, foram escolhidos quatro momentos de uma mesma interação, nos quais constavam três deslocamentos. Durante a gravação, a entrevistada fala de assuntos pessoais, relembra a sua infância e explica os motivos que a levaram a estudar fora da Itália.

Como procedimento de apresentação desse material, solicitamos aos aprendizes que assistissem ao vídeo e que prestassem atenção na postura da entrevistada e da entrevistadora. Depois de uma primeira visualização das quatro cenas e de uma breve averiguação do grau de compreensão dos aprendizes, foi entregue a transcrição dos áudios, de modo que pudessem ler, ver e ouvir novamente a entrevista. Após a leitura das transcrições e uma nova visualização da gravação, os aprendizes discutiram, primeiramente, de forma individual e, depois, em duplas as seguintes questões:

Quadro 65: Questionário referente à quarta unidade do G1

Conteúdo	1. Procurem identificar os pontos centrais da interação que vocês acabaram de ver e escrevam uma síntese, indicando o lugar no qual ocorre, os interlocutores, as suas impressões sobre como agem as duas falantes e os assuntos tratados.
Estrutura	1. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Na vida de vocês, onde vocês o encontram com maior frequência? Por que pode ser útil para um estudante de língua estrangeira conhecer seu funcionamento?
Aspectos linguísticos	<p>1. Como vocês definiriam a relação entre as duas falantes? É igual àquela entre a aluna e a professora no plantão universitário visto na segunda aula do curso? Vocês conseguem identificar características que permitem confirmar suas hipóteses?</p> <p>2. Identifiquem os pronomes diretos e indiretos nas quatro partes do texto, concentrando-se sobre aqueles de terceira pessoa (diretos: <i>lo</i>, <i>la</i>, <i>li</i> e <i>le</i> e indiretos: <i>gli</i> e <i>le</i>). Depois de evidenciá-los na tabela abaixo, procurem descobrir a quais termos se referem.</p> <p>3. Observem as seguintes proposições: "<i>l'estate <u>la</u> faccio qui in Italia e d'inverno vivrei là non dirglielo alla mamma</i>" e "<i>se tipo la pasta <u>la</u> fai in una maniera che non va</i>". Analisando-as, vocês notam algo de relevante sobre o uso dos pronomes evidenciados? Se sim, por que isso acontece?</p>

Enquanto a primeira questão foi construída com vistas a promover a reflexão dos alunos sobre a situação interacional, o papel dos interlocutores e os assuntos tratados, a segunda colocou o foco na formatação do gênero. Por meio dela, a expectativa era que os aprendizes percebessem que o par dialógico pergunta-resposta, que fundamenta a entrevista, também se encontra na base de outros gêneros bastante frequentes em nossa vida diária, como consultas médicas, entrevistas de jornal e revista, entrevistas de emprego, entre outros.

O terceiro bloco de questões direciona a atenção do aprendiz para os deslocamentos à esquerda e à direita. De maneira especial, com a primeira pergunta, procura-se mostrar que os conteúdos e a estrutura do gênero se conectam a elementos linguísticos que ajudam a revelar o tipo de relação estabelecida entre as participantes.

Com a segunda questão, passa-se efetivamente ao cerne da unidade no que diz respeito ao plano linguístico, uma vez que focaliza a estrutura que dá origem ao fenômeno do deslocamento: os pronomes diretos e indiretos. Na terceira pergunta, foi aprofundada a reflexão sobre o fenômeno a partir de exemplos de deslocamentos à esquerda e à direita.

Após essa etapa de apresentação do fenômeno, foi inserida uma tabela, na qual se evidenciava a distribuição dos deslocamentos em quatro gêneros textuais distintos:

Tabela 41: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de deslocamentos

	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Deslocamento à direita	0	10	5	19
Deslocamento à esquerda	0	19	18	13

A partir de sua observação, os alunos deviam responder às seguintes perguntas: "Como vocês podem ver, os deslocamentos são mais frequentes no plantão docente, nas entrevistas e nas mensagens de texto via Whatsapp. Por que isso ocorre? Por que esses gêneros favoreceriam tal uso? Por que outros gêneros parecem freá-lo?".

Com elas, incentivava-se a leitura dos dados para que os alunos se dessem conta de que o deslocamento se mostrou mais frequente em gêneros orais e em textos escritos mais informais, como é o caso das mensagens de texto, enquanto nos e-mails formais, não foi identificada nenhuma ocorrência desse fenômeno.

Depois de discutirem em duplas, as respostas foram compartilhadas com o resto da sala. Na sequência, foram realizadas atividades de fixação, nas quais havia sete orações relativas presentes em trechos de entrevistas e mensagens de texto enviadas pelo celular, que deviam ser preenchidas com o pronome oportuno.

Na unidade de trabalho voltada para o Grupo 2, os mesmos quatro trechos da entrevista com a estudante universitária italiana foram visualizados. Após o contato com esse material, os aprendizes receberam o seguinte questionário:

Quadro 66: Questionário relativo à quarta unidade no G2

Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procurem identificar os pontos centrais da interação que vocês acabaram de ver e escrevam uma síntese, indicando o lugar no qual ocorre, os interlocutores, as suas impressões sobre como agem as duas falantes e os assuntos tratados. 2. <i>Passando agora aos objetivos dessa interação, para vocês, qual é a sua finalidade principal? Narrar eventos? Descrever? Prescrever regras? Argumentar a favor de uma tese? Indiquem os segmentos textuais que motivaram a sua decisão.</i>
Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Na vida de vocês, onde vocês o encontram com mais frequência? Por que pode ser útil para um estudante de língua estrangeira conhecer seu funcionamento? 2. <i>Quais são as diferenças estruturais entre uma conversa espontânea (aquela que temos com os nossos amigos, colegas de trabalho, etc.) e um diálogo como esse? Esse tipo de texto parece ter uma estrutura fixa ou flexível?</i>
Aspectos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês definiriam a relação entre as duas falantes? É igual àquele entre a aluna e a professora no plantão universitário visto na segunda aula do curso? Vocês conseguem identificar características que permitem confirmar suas hipóteses?

Com as perguntas feitas, a atenção dos aprendizes foi direcionada para o conteúdo tratado e para a estrutura da entrevistas, categorias sobre as quais adicionamos duas questões. Com a primeira delas, o aprendiz era convidado a pensar na entrevista como um gênero textual no qual a narração e a descrição de eventos se revelam funções centrais.

Já na pergunta acrescida sobre a estrutura do gênero, estimulava-se a análise das especificidades de uma entrevista em relação a uma conversa espontânea. Pretendia-se que os estudantes notassem que a entrevista, por ser previamente planejada pelo entrevistador, segue um padrão dialógico mais rígido, contendo menos sobreposição de turnos e apresentando maior respeito ao par pergunta-resposta (FÁVERO, 2006).

Além disso, normalmente, em um diálogo espontâneo, especialmente no caso de os participantes se conhecerem há mais tempo, muitas informações são suprimidas do discurso, pois fazem parte do conhecimento compartilhado pelos falantes. Já em uma entrevista entre desconhecidos, as informações tendem a ser explicitadas no discurso, caso contrário, podem ocorrer falhas na comunicação, comprometendo o sucesso da interação.

Na última parte da aula, os alunos produziram uma lista dos princípios norteadores de uma entrevista: isto é, foi pedido que pensassem em como fariam, caso precisassem elaborar uma entrevista; quais assuntos abordariam se não conhecessem o entrevistado e quais questões fariam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Em seguida, foram organizadas duplas às quais foi distribuída a transcrição de duas entrevistas. Essas interações haviam sido realizadas ao longo da primeira aula do curso. Cada dupla recebeu duas entrevistas feitas por seus colegas de sala e deviam analisá-las, similarmente a como haviam procedido no caso dos e-mails: deviam lê-las integralmente e compará-las com a entrevista concedida pela estudante italiana. Posteriormente, deviam preencher uma tabela, na qual a primeira coluna era reservada às semelhanças encontradas nos textos e a segunda, às diferenças.

Foi explicado que as correções deviam indicar os aspectos que poderiam ser melhorados nas entrevistas. Assim como na correção dos e-mails, inserimos uma nota que esclarecia que os alunos poderiam sugerir modificações de toda ordem: léxico, estrutura da frase e do texto, entre outros.

6.1.5 Unidade de trabalho 5

Na última unidade, foi abordado o gênero mensagem de texto enviada pelo celular. Diante do grande volume de mensagens coletadas durante a etapa da pesquisa na Itália, adotamos como critério de seleção o conteúdo da interação, que deveria ser de interesse dos aprendizes brasileiros.

Tendo isso em mente, em ambos os cursos, foram utilizados quatro trechos de uma mensagem que continha assuntos relevantes e, ao mesmo tempo, apresentava características típicas desse tipo de interação entre amigos, como registro informal, pontuação que procura imitar a expressividade da língua falada, gírias, entre outros. Além disso, em virtude de a aula prever o tratamento de superlativos absolutos e unidades lexicais alteradas, os segmentos selecionados continham exemplos desses fenômenos.

Na unidade de trabalho desenvolvida no Grupo 1, os alunos leram as mensagens, tirando suas dúvidas sobre termos e expressões desconhecidas. Logo depois, tiveram que responder ao seguinte questionário:

Quadro 67: Questionário referente à quinta unidade do G1

Conteúdo	<p>1. Procurem identificar os assuntos tratados nos trechos que vocês acabaram de ler e escrevam uma síntese, especificando quem são os interlocutores e os objetivos centrais das interações.</p> <p>2. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Para vocês, é possível identificar temas que são mais frequentes nesse tipo de contexto e temas que poderiam ser inapropriados?</p>
Estrutura	<p>1. Como vocês descreveriam o modo como se organiza esse gênero? Como se inicia? De que modo se desenvolve? Como se conclui? É sempre escrito? É sempre oral? Esse tipo de texto tem uma estrutura fixa?</p>
Aspectos linguísticos	<p>1. Como vocês definiriam o grau de familiaridade entre as duas falantes? É igual àquele entre a aluna e a professora durante o plantão universitário ou entre a pesquisadora e a jovem entrevistada? Vocês conseguem identificar características linguísticas que permitam confirmar suas hipóteses?</p> <p>2. Nos trechos, vocês encontram palavras que foram alteradas por sufixos. Coloquem-nas na tabela abaixo e identifiquem a categoria gramatical a que pertencem (se são adjetivos, substantivos ou advérbios) e o sentido conferido pelo sufixo utilizado.</p>

A primeira questão tinha por finalidade verificar o grau de entendimento atingido pelos aprendizes. Na pergunta seguinte, os aprendizes tinham que tentar identificar o gênero textual, fornecendo justificativas para suas hipóteses. Aqui, a finalidade da questão era promover o

entendimento de que a mensagem de texto, normalmente, quando trocada entre amigos, não possui uma limitação de temas, podendo abarcar desde assuntos mais corriqueiros, como as atividades do dia-a-dia, até questões mais complexas, como a resolução de um impasse profissional.

Quanto à estrutura, questionamos os alunos sobre a organização do gênero, procurando propiciar o debate sobre a liberdade a partir da qual as mensagens se estruturam, isto é, além de temas bastante amplos, elas podem ser orais ou escritas (mensagens gravadas e de texto), ter ou não um início, meio ou fim, ser compostas por apenas uma saudação, ser objetivas ou mais analíticas, ou seja, podem ter uma configuração bastante flexível se comparada a outros gêneros, como por exemplo, o e-mail.

Na seção destinada às questões sobre os aspectos linguísticos, pediu-se, como feito em todas as outras aulas, que os alunos identificassem o grau de proximidade entre os falantes. Aqui, eles deveriam perceber que se tratava de amigas e que aspectos linguísticos, como a presença de gírias, formas de tratamento informais, *emoticons*, entre outros, evidenciavam o tipo de relacionamento estabelecido entre as participantes. Além disso, procurou-se fornecer outra oportunidade de o aprendiz notar por conta própria a presença de unidades lexicais alteradas nos textos.

Na última questão do bloco, introduzimos o tema da reflexão metalinguística. Os alunos deviam detectar a presença de palavras no diminutivo, além de superlativos absolutos construídos a partir do recurso a sufixos específicos.

Na última etapa da unidade, foi oferecida a tabela abaixo, na qual estão dispostos todos os termos no diminutivo e os superlativos absolutos sintéticos encontrados nos quatro *corpora*, com suas relativas frequências de ocorrência.

Tabela 42: Dados apresentados aos aprendizes do G1 quanto ao emprego de superlativos e diminutivos

	E-mail	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Superlativos com sufixo -issimo	25 ocorrências <u>7 formas</u> benissimo (1) fittissimo (1) gentilissima (17) grandissimo (1) moltissimo (3) puntualissimo(1) vivissimo (1)	18 ocorrências <u>2 formas</u> benissimo (15) tantissimo (3)	28 ocorrências <u>12 formas</u> altissimo (3) bellissimo (3) benissimo (7) buonissimo (1) carissimo (1) facilissimo (2) famosissimo (1) gradissimo (1) importantissimo (1) piccolissimo (1) pochissimo (1)	46 ocorrências <u>18 formas</u> agitatissimo (1) al volissimo (1) bellissimo (9) benissimo (16) bravissimo (2) bruttissimo (1) buonissimo (2) cafonissimo (1) caldissimo (1) lentissimo (1) lunghissimo (1)

			tantissimo (6)	malissimo (2) merdissimamente (2) noiosissimo (1) potentissimo (1) preparatissimo (1) prontissimo (1) tantissimo (2)
Diminutivos	0	2 ocorrências <u>1 forma</u> ragazzino (2)	25 ocorrências <u>15 formas</u> amichetto(2) annetto (3) casina (1) fratellino (2) gruppetto (1) macchinette (1) macchinine (1) oretta (1) paesello (1) paesino (1) pennine (2) piccolino (3) pochettino (1) pochino (4) puntino (1)	30 ocorrências <u>26 formas</u> auletta (1) bacetti (1) bellina (1) benino (2) calduccio (1) caruccio (1) casetta (1) chioschino (1) ciccina (2) commediola (1) dolcetto (1) figlietti (1) finestrino (1) freschetto (1) gelatino (1) mezz'oretta (2) nervosetta (1) nomi di persona (2) oretta (2) piccolino (1) pochino (1) ragazzina (1) schemino (1) storiella (1) villette (1)

Em seguida, foram introduzidas as seguintes questões: "Como vocês interpretam essa tabela? Como vocês acreditam que se possa justificar a diferença no número de ocorrências de superlativos e diminutivos nos diferentes gêneros?".

A partir delas, os alunos deviam debater os resultados encontrados, podendo chegar à conclusão de que parece haver uma relação entre registro linguístico e uso de alterados e superlativos. Dessa maneira, quanto mais informais são os gêneros, mais unidades lexicais alteradas e superlativos com o sufixo *-issimo* são produzidos.

Posteriormente, os alunos realizavam atividades de tipo *cloze*, nas quais mensagens de texto trocadas entre amigos deviam ser completadas com diminutivos e superlativos absolutos sintéticos.

Na conclusão da aula, os aprendizes produziram uma mensagem de Whatsapp endereçada a um amigo como resposta à seguinte questão: "*Tesoro, scusa se sono sfuggente.*

Non lo faccio apposta. Come stai?" [Tesouro, desculpe se estou sempre desaparecendo. Não faço isso de propósito. Como você está?]. Com isso, tiveram oportunidade de produzir um texto nesse gênero, ainda que de maneira fictícia, podendo colocar em prática os recursos linguísticos abordados durante a aula.

Já na unidade de trabalho produzida para o Grupo 2, os aprendizes puderam discutir sobre estas questões:

Quadro 68: Questionário relativo à quinta unidade do G2

Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procure identificar os assuntos tratados nos trechos que vocês acabaram de ler e escrevam uma síntese, especificando quem são os interlocutores e os objetivos centrais das interações. 2. De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Para vocês, é possível identificar temas que são mais frequentes nesse tipo de contexto e temas que poderiam ser inapropriados? 3. <i>A partir da leitura dos textos, como vocês imaginam que sejam essas pessoas? Qual parece ser o gênero delas? A idade? A profissão? Como esses elementos podem ser reconhecidos nos trechos lidos?</i>
Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês descreveriam o modo como se organiza esse gênero? Como se inicia? De que modo se desenvolve? Como se conclui? É sempre escrito? É sempre oral? Esse tipo de texto tem uma estrutura fixa?
Aspectos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês definiriam o grau de familiaridade entre as duas falantes? É igual àquele entre a aluna e a professora durante o plantão universitário ou entre a pesquisadora e a jovem entrevistada? Conseguem identificar características linguísticas que permitam confirmar suas hipóteses?

Em comparação com o questionário proposto ao Grupo 1, houve a inserção de apenas uma questão na categoria conteúdo. De maneira geral, ela foi inserida, pois na aula ministrada ao G1 os alunos tiveram bastante dificuldade em interpretar o tipo de relação estabelecida entre os falantes; alguns supunham que se tratava de amigos, outros imaginavam se tratar de um casal de namorados, o que motivou uma discussão bastante produtiva. Diante da manifestação do interesse dos alunos do G1 sobre essa questão e da real dificuldade dessa identificação, pensamos que poderia ser interessante incluí-la entre as questões dirigidas ao G2.

Depois da discussão em pequenos grupos, os alunos explicitaram ao resto da turma o que haviam respondido. Em seguida, foi proposto que pensassem em uma lista de ações que poderiam ajudar usuários inexperientes a elaborar mensagens de texto enviadas pelo celular.

Após a formulação desse elenco de sugestões, a mesma atividade proposta ao G1 foi feita no G2: os alunos tiveram de simular uma mensagem de resposta a um amigo que seria enviada por meio desse aplicativo.

Como esse foi o último encontro com os alunos, promovemos um momento no qual os aprendizes fizeram uma retrospectiva do curso. Nessa atividade, eles completaram uma tabela, na qual sintetizaram tudo aquilo que se lembravam dos gêneros tratados ao longo do curso, comparando-os quanto aos seus temas, conteúdos e aspectos linguísticos fundamentais.

6.2 Os participantes da pesquisa

As aulas descritas acima foram ministradas no curso denominado “*Italiano in contesto*”, ofertado como curso de extensão universitária, no âmbito do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No total, foram disponibilizadas 30 vagas, 15 para cada um dos dois cursos previstos em diferentes dias da semana, ficando a critério do aluno escolher a turma da qual desejaria participar.

Com vistas a atendermos a regulamentação da Comissão de Ética da instituição, foi solicitado a todos os alunos que fizeram parte do curso que assinassem um termo de ciência, no qual nos autorizavam a usar, para fins acadêmicos, suas produções escritas e orais gravadas e transcritas⁶⁵, sendo assim, todos os alunos sabiam que as aulas seriam gravadas e que suas produções poderiam ser posteriormente divulgadas.

Por seu desenho metodológico, a pesquisa contou com dois grupos de aprendizes de língua italiana. Para poder participar deles, estabelecemos que os alunos deviam possuir conhecimento linguístico condizente não apenas com o grau de dificuldade dos textos com os quais entrariam em contato, mas também com as atividades e as reflexões que lhes seriam propostas. Assim, foi definido que, após terem feito uma pré-inscrição, os aprendizes seriam submetidos a um teste de seleção, tendo sua matrícula confirmada apenas se demonstrassem ter nível intermediário (B1), em concordância com a sugestão de Sobrero e Miglietta (2011), que dizem que é preciso alinhar grau de dificuldade das estruturas e nível de conhecimento dos aprendizes.

⁶⁵ O modelo de termo de ciência assinado pelos aprendizes se encontra no Apêndice 4.

O teste para averiguação do nível de conhecimento em língua foi realizado uma semana antes do início do curso, sendo composto por um *C-test*⁶⁶ e dois exercícios extraídos da prova de certificação CILS (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*) de nível intermediário, B1⁶⁷. Na primeira parte, os alunos deviam completar cinco textos que continham, cada um, por volta de 20 a 25 lacunas, criadas pelo apagamento da segunda metade das palavras. No quadro a seguir é possível visualizar um exemplo da configuração desse tipo de atividade:

Quadro 69: Exemplo de atividade no *C-test*

Cupido sì, amore eterno no

Terra di poeti, viaggiatori e innamorati. Il B__ Paese risc__ __ il cu__ __ dei gio__ __? Pare prop__ __ di s__. I gio__ __ italiani so__ __ i p__ __ innamorati d__ tutti. N__ credono a__ amore ete__ __, ma a__ colpo d__ fulmine s__. Nove ital__ __ su di__ __ hanno de__ __ di ess__ __ già st__ __ innamorati. Ma solo un giovane su due crede all'amore eterno.

Além do *C-test*, o teste de seleção incluía uma atividade de compreensão escrita, na qual os alunos liam um texto e assinalavam as asserções corretas sobre ele, e uma atividade de compreensão auditiva, na qual os alunos respondiam a questões de múltipla escolha.

Com essas três atividades, verificamos se os aprendizes eram capazes de compreender produções orais e escritas de nível de dificuldade médio e interpretá-las de maneira satisfatória.

Dessa primeira etapa participaram 24 alunos, que obtiveram os seguintes resultados, calculados em percentual de acertos:

Tabela 43: Médias gerais no teste de seleção do G1 e do G2

Grupo 1		Grupo 2	
Nome fictício	Media %	Nome fictício	Media %
Carmen ⁶⁸	62	Caio	64
Claudia	80	Carlos	78
Coraline	74	Giulia	80
Elena	80	Isabella	79
Enzo	78	Lara	74,5

⁶⁶ Um *C-test* é um teste escrito, desenvolvido para verificar o domínio geral em uma língua estrangeira. Consiste em, no mínimo, cinco textos, contendo de 20 a 25 lacunas, criadas apagando a segunda metade das palavras, para garantir que apenas uma solução seja aceitável. Os primeiros exemplos de *C-test* foram desenvolvidos para o inglês e o alemão por lein-Braley e Raatz na Universidade de Duisburg, em 1981 (KLEIN-BRALEY, Christine; RAATZ, Ulrich (1992). Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS Rundbrief*. v.4, p. 23-37).

⁶⁷ A versão integral do teste de seleção se encontra disponível no Apêndice 5.

⁶⁸ Os nomes apresentados nas tabelas são fictícios, as escolhas foram feitas pelos próprios aprendizes.

Fernanda	82	Manoela	87
Julia	85	Mario	55
Marco	84,5	Ornella	69,5
Marta	78	Tina	79
Rafaella	82	Tulio	91,5
Rodolpho	74	Vanessa	71
Sara	66,5		
Sylvia	86		

Para a nota de corte, estabelecemos que os alunos que não atingissem média final ou superior a 55% (mesmo percentual utilizado no exame CILS) não poderiam frequentar os cursos experimentais.

Dado que todos os aprendizes tiveram médias superiores a 55%, todos puderam efetuar a matrícula e participar regularmente dos cursos. Dos 24 alunos que confirmaram suas inscrições, apenas duas desistiram de frequentar o curso: Carmen, que esteve presente apenas na primeira semana, e Claudia, que participou da maioria das aulas, mas faltou nos encontros em que realizamos alguns de nossos testes. Os demais 22 alunos frequentaram os cursos até o seu término; 11 no grupo explícito (G1) e 11 no grupo implícito (G2).

Os resultados atingidos pelos estudantes no teste de nível deixam claro que não há homogeneidade no interior dos grupos, mas que no geral, quando comparados, os grupos são semelhantes, isto é, não é possível notar uma discrepância entre a proficiência do G1 ou do G2.

Para fazermos o levantamento do perfil dos estudantes, pedimos que eles respondessem a um questionário online, no qual tiveram que informar sua idade, profissão, motivo pelo qual estuda(ra)m italiano, há quanto tempo e em que contexto estudam essa língua e se têm contato frequente com italianos⁶⁹. Na tabela a seguir, mostramos os resultados:

Quadro 70: Perfil dos aprendizes do G1

Nome fictício	Idade	Profissão	Contexto de estudo	Já foi à Itália
Coraline	24	estudante de Letras	universidade	não
Elena	43	pedagoga	autonomia	sim
Enzo	21	estudante de Letras	universidade	não
Fernanda	20	estudante de Letras	universidade	não
Julia	43	professora de italiano	universidade	sim
Marco	23	estudante de Letras	universidade	não
Marta	30	estudante de História	autonomia	não

⁶⁹ O questionário de perfil pode ser visualizado na íntegra no Apêndice 6.

Rafaella	25	professora de italiano	universidade	sim
Rodolpho	64	fotógrafo	autonomia	sim
Sara	24	estudante de Letras	universidade	não
Sylvia	22	estudante de Letras	universidade	não

Sobre os motivos para o estudo da língua italiana, a maioria dos aprendizes afirmou estudá-la por conta da origem da família; a segunda motivação mais citada foi interesse pessoal. Isso indica que os participantes se interessavam pela língua guiados não por questões de mercado, mas sim por laços familiares e gostos individuais, razões essas que acabam por determinar, inclusive, a profissão que exercerão, na medida em que, como se viu, vários desses aprendizes frequentam o curso de Letras com habilitação em língua italiana.

Sobre o tempo de estudo, as respostas mostraram que a maior parte dos alunos do G1 estudava a língua italiana há cerca de dois anos, apenas uma aluna disse estudar a língua há mais de vinte anos. Sobre a frequência de contato com italianos, 6 disseram ter tido a possibilidade de conhecer e interagir com italianos poucas vezes, enquanto 3 afirmaram ter tido esse contato por diversas vezes e 2 informaram que nunca tiveram contato com italianos⁷⁰.

A partir dos questionários online respondidos pelos participantes que formaram o G2, verificamos a seguinte configuração:

Quadro 71: Perfil dos aprendizes do G2

Nome fictício	Idade	Profissão	Contexto de estudo	Já foram à Itália
Caio	27	estudante de Letras	universidade	não
Carlos	20	estudante de Letras	universidade	não
Giulia	22	estudante de Letras	curso em escola pública	não
Isabella	64	jornalista aposentada	curso de extensão	sim
Lara	48	Psicóloga	curso privado	sim
Manoela	29	Bióloga	curso privado	sim
Mario	28	técnico de áudio	curso privado	não
Ornella	56	advogada aposentada	curso de extensão	sim
Tina	59	dentista aposentada	curso de extensão	sim
Tulio	29	tradutor de inglês	universidade	sim
Vanessa	28	revisora de textos	curso privado	não

⁷⁰ É importante dizer que os dois aprendizes que disseram nunca ter tido contato com italianos, na realidade, têm aula no curso de graduação em Letras na USP com professores nativos, sendo assim, seria de se esperar que eles tivessem assinalado uma alternativa condizente com essa realidade. O fato de eles terem fornecido uma resposta diferente para essa questão pode estar relacionado a uma simples focalização equivocada da pergunta, à sua incompreensão ou ainda à interpretação de que os professores, por residirem no Brasil há muito tempo, já não podem mais ser considerados italianos em sentido estrito.

Quando interrogados sobre a razão que os havia levado ao estudo da língua italiana, assinalaram que o motivo principal foi o interesse pessoal, enquanto a origem familiar ocupou o segundo lugar.

A experiência dos participantes do G2 em relação à língua italiana é bastante diversificada. Ainda que o maior número de aprendizes tenha assinalado que o estudava há dois anos, há também alunos com três, cinco, sete, oito e até mesmo vinte anos de estudo da língua, o que reitera a diversidade no perfil dos alunos envolvidos na pesquisa.

Aos aprendizes foi solicitado também que esclarecessem o grau de contato que têm com italianos. As respostas a essa questão se revelaram praticamente idênticas às coletadas no G1, uma vez que, dos 11 aprendizes, 6 disseram ter tido poucas oportunidades para interagir com italianos, enquanto 4 afirmaram ter contato frequente. Apenas um estudante disse ter interagido com italianos uma única vez.

6.3 Os instrumentos de coleta de dados

Na presente seção, detalharemos os procedimentos de coleta de dados desta etapa da pesquisa, enfocando os testes de desempenho construídos.

Além do já apresentado questionário utilizado para detalhar o perfil dos aprendizes, formulamos três testes distintos: dois de produção e um de recepção.

Antes de tudo, para a formulação desses instrumentos de coleta de dados, partimos do pressuposto de que eles deveriam ser capazes de nos fornecer dados relativos às perguntas que motivam esta pesquisa:

1. Considerando os testes de produção e de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, os dois grupos desenvolveram competência sociolinguística?
2. Comparando os resultados no teste de produção oral, no teste de produção escrita e no teste de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, houve desenvolvimento de conhecimento declarativo e processual?

Desse modo, eles foram pensados para nos possibilitar identificar *se* os aprendizes dos dois grupos experimentais desenvolveram competência sociolinguística após a instrução e *em que medida* esse desenvolvimento ocorreu.

Com o objetivo de fornecer resposta ao primeiro questionamento, consideramos que precisaríamos aplicar o mesmo teste em dois momentos distintos para que pudéssemos comparar o desempenho dos aprendizes quanto à competência sociolinguística antes e após a instrução. Os testes aplicados antes da instrução serão aqui denominados *pré-testes* e aqueles realizados após a instrução *pós-testes*. Para respondermos ao segundo questionamento, procuramos elaborar mecanismos que pudessem eliciar tipos diferentes de conhecimento.

Como um primeiro critério para a formulação dos testes, estabelecemos que eles deviam ser coerentes com os conteúdos e as reflexões tidas em sala de aula, para que os aprendizes tivessem a oportunidade de aplicar o que havia sido focalizado ao longo do curso. Assim, devido ao fato de termos baseado as unidades em atividades de produção e recepção e por procurarmos entender se a competência sociolinguística se desenvolve de maneira diferente de acordo com a habilidade requerida, formulamos dois testes que envolviam a produção e um de recepção.

Além disso, os instrumentos deviam refletir nossa preocupação em sala de aula com as dimensões diafásica e diamésica da variação linguística. Portanto, os testes projetados solicitavam o emprego do conhecimento sobre diferentes graus de formalidade e sobre as características que diferenciam a modalidade oral da escrita.

Com base nesse conjunto de critérios, definimos que o teste de recepção seria composto por uma atividade de reconhecimento das variedades linguísticas em trechos retirados de e-mails, mensagens de texto enviadas pelo celular, entrevistas e em interações durante a realização de plantão docente, justamente os gêneros abordados durante as aulas.

Sobre os testes que visavam à produção, devido à dificuldade prática em aplicar testes que avaliassem a *performance* dos aprendizes nos quatro gêneros textuais levados à sala de aula, optamos por limitar nosso exame a duas propostas: uma que requeresse o emprego da variedade escrita e do registro formal; e outra que suscitasse o uso do canal oral e de um registro mais informal. Assim, foram previstas atividades ligadas tanto à dimensão diamésica quanto à diafásica.

Definimos, então, que a proposta de produção escrita envolveria a composição de um e-mail enviado a um docente, enquanto a de produção oral constituiria uma entrevista face a face com um colega de turma.

É importante salientar que todos os testes de produção foram planejados como propostas fechadas, isto é, continham enunciados que forneciam instruções específicas aos aprendizes sobre o que deviam fazer, tendo sido evitada a metodologia da produção livre, que dificultaria a avaliação dos resultados. Nos casos em que os aprendizes não executaram a tarefa de acordo com o enunciado da atividade, os dados obtidos foram excluídos da análise.

De modo geral, essa última escolha por testes fechados foi feita, pois, segundo Erlam (2009), os instrumentos de produção livre podem apresentar um sério problema ao pesquisador, na medida em que:

enquanto eles podem fornecer uma grande amostra de discurso natural, não há como prever quais estruturas de linguagem específicas serão eliciadas. Isso significa que contar com a produção de linguagem espontânea como um método de eliciação de produção linguística é algo limitado, principalmente em contextos de pesquisa, onde muitas vezes existe a necessidade de testar a aquisição de traços linguísticos específicos que foram alvo da pesquisa.

[while they may provide a large sample of natural speech, there is no way of predicting which particular language structures will be elicited. This means that relying on spontaneous language production as a method of eliciting language production is limited, most notably in research contexts, where there is often the need to test for acquisition of the specific language features that have been targeted as the research focus.] (p. 65)

Para contribuir para o fornecimento de resposta à segunda pergunta de pesquisa, nos baseamos em Ellis (2009) e procuramos construir os instrumentos de modo a ativar diferentes tipos de conhecimento dos aprendizes.

É importante fazer um esclarecimento: por não acreditarmos que seja possível acessar diretamente o conhecimento do aprendiz, contando apenas com os recursos da área da Linguística, quando observamos os testes dos alunos, assumimos que estamos diante de seu desempenho/*performance* e não de seu conhecimento em estado “puro”. Fatores como memória, estado de ânimo, motivação, entre outros, podem entrar em jogo durante a execução de um teste, comprometendo o seu desempenho e não mostrando o que eles efetivamente sabem. Acreditamos, no entanto, que seja possível analisar a *performance*, tomando-a como uma reunião de indícios que apontam para os conhecimentos que estão em desenvolvimento, constituindo, portanto, o principal caminho à disposição do analista que queira entender como ocorre a aprendizagem.

Assim, vemos o desempenho como manifestação daquilo que, de alguma maneira, faz parte do conhecimento dos alunos, ainda que não nos seja possível identificar com precisão o grau de consciência que eles têm sobre ele.

No primeiro capítulo, quando nos referimos aos tipos de conhecimento, assumimos, em concordância com Ellis (2009) que o conhecimento explícito é de tipo declarativo, isto é, a partir dele os aprendizes são capazes de refletir *sobre* o funcionamento da língua, ativando esse conhecimento não apenas para mediar suas próprias produções, mas também para avaliar o *input* fornecido por terceiros.

Ainda com base em Ellis (2009), o conhecimento implícito, em contrapartida, foi definido como de tipo processual, na medida em que se trata de um conhecimento internalizado, automatizado na produção dos aprendizes, cuja aplicação se dá de maneira intuitiva, não pressupondo reflexão metalinguística sobre as regras que governam a língua-alvo.

Na construção dos instrumentos de coleta de dados, procuramos fazer com que os testes contemplassem essas diferentes tipologias de conhecimento. Para isso, levamos em consideração a pesquisa desenvolvida por Ellis (2009), que estudou mecanismos de formulação de testes para a mensuração de conhecimento, e dois dos fatores que se mostraram relevantes em sua pesquisa: a necessidade de usar metalinguagem e o foco da atenção durante a atividade.

Cabe sublinhar que concordamos com Ellis (2009) quando diz que não é possível construir testes “puros”, isto é, que garantam a utilização de um único tipo de conhecimento. Portanto, o que procuramos fazer aqui foi pensar em instrumentos que predispusessem o aprendiz a usar prevalentemente uma determinada tipologia.

Nesse sentido, Ellis diz que a necessidade de usar metalinguagem para a execução dos testes se revela uma medida associada ao conhecimento declarativo, explícito, pois, para executar o que é pedido, o aprendiz deve necessariamente refletir sobre a língua, ativando aquilo que sabe *sobre* seu funcionamento estrutural.

Tendo isso em mente, nosso teste de recepção foi formulado como uma medida que solicitava mais diretamente a aplicação do conhecimento declarativo dos aprendizes, já que eles tinham que julgar se um texto era oral ou escrito, formal ou informal e escolher a alternativa correspondente às suas impressões, apontando, em seguida, os elementos que lhes haviam permitido selecionar uma determinada alternativa.

Ellis salienta também que, se o foco da atividade está na fluência, então, o teste será uma medida propensa à utilização do conhecimento processual. Por outro lado, se coloca a atenção do aprendiz sobre a precisão com que formula os enunciados, então estará eliciando prevalentemente o conhecimento declarativo.

Levando-se em conta esse critério, a produção oral, como formulada e apresentada aos aprendizes, teve como foco dirigir a atenção do aluno sobre os conteúdos que veicularia, e não sobre a precisão linguística. Com isso, esse teste pode ser aqui considerado um instrumento que tende a eliciar o conhecimento de tipo processual, ainda que saibamos que, durante a produção, os aprendizes podem eventualmente acionar seu conhecimento declarativo para “editar” o que dizem (KRASHEN, 1978).

O teste de produção escrita, diferentemente do de produção oral, mesmo sendo pensado como um instrumento para a verificação da fluência dos aprendizes, acaba, pela própria configuração, levando o aprendiz a refletir mais sobre a precisão linguística e, portanto, sobre o funcionamento da língua, o que o situa como uma medida mais fortemente associada ao conhecimento declarativo, uma vez que coloca em ação o que Ellis denomina “processamento controlado” (2009, p. 13), isto é, requer de alguma maneira que os aprendizes acessem o conhecimento que possuem acerca do sistema linguístico.

Esse nosso posicionamento encontra respaldo em outros teóricos, como Cox e Assis-Peterson que colocam a escrita como uma “atividade linguística que é inalienavelmente uma atividade metalinguística” (1999, p. 130), e Elder e Ellis (2009), que, discutindo seus dados, dizem:

[...] com a fala, que se esperaria eliciar uma produção linguística mais espontânea, caindo no mais implícito, e a escrita, onde é provável que haja maior oportunidade de automonitoramento.

[...] with Speaking, which might be expected to elicit more spontaneous language production, falling at the more implicit end, and Writing, where there is likely to be greater opportunity for self-monitoring. (p. 176)

Essas visões nos fazem situar o teste de produção escrita como um instrumento que tende a envolver mais frequentemente o conhecimento explícito.

Os testes formulados e os conhecimentos que, respectivamente, tendem a eliciar podem ser resumidos no quadro a seguir:

Quadro 72: Habilidades requeridas nos testes e conhecimentos eliciados

Habilidade	Teste	Tipo de conhecimento eliciado
Produção oral	Produção de entrevista face a face com colega de turma	Conhecimento processual

Produção escrita	Produção de e-mail a um docente	Conhecimento declarativo
Recepção	Identificação de variedades linguísticas e formulação de justificativa para as escolhas	Conhecimento declarativo

Vê-se que os instrumentos de coleta de dados procuraram englobar ambas as tipologias, buscando investigar possíveis relações entre o tipo de instrução fornecida em sala de aula e o tipo de conhecimento desenvolvido.

Em virtude do calendário das aulas, os pós-testes não puderam ser aplicados exatamente no mesmo momento nos dois grupos. Para evidenciarmos esse dado, indicamos no próximo quadro as aulas nas quais os dados foram coletados nos dois grupos:

Quadro 73: Calendário de execução dos testes nos dois grupos experimentais

Teste	Momento de execução no G1	Momento de execução no G2
Pré-teste produção oral	Primeira aula	Primeira aula
Pré-teste produção escrita	Terceira aula	Terceira aula
Pré-teste recepção	Segunda aula	Segunda aula
Pós-teste produção oral	Quinta aula	Última aula
Pós-teste produção escrita	Sexta aula	Última aula
Pós-teste recepção	Última aula	Última aula

Concentrando-nos nesse momento em como as propostas de testes foram apresentadas aos aprendizes, o pré-teste de produção oral foi introduzido da seguinte maneira⁷¹:

Quadro 74: Proposta do pré-teste de produção oral

<p><i>Non conosci ancora la maggioranza dei tuoi compagni di corso, no? Per cominciare a conoscerli meglio, può servire chiedere direttamente a loro chi sono e cosa fanno. Qui di seguito, trovi una scaletta con alcuni dati che potranno aiutarti a farti un'idea iniziale. Scegli un partner e prova a scoprire le seguenti informazioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nome e cognome; - età; - città di origine; - con chi vive; - com'è la sua famiglia; - con chi viveva da piccolo/a; - come e dove ha vissuto da piccolo/a; - perché gli/le interessa l'italiano; - com'è stata l'esperienza di apprendimento dell'italiano finora; - se lavora e, in tal caso, qual è la sua professione; - interessi oltre allo studio e al lavoro; - aspettative per il futuro.

⁷¹ O pré-teste de produção oral pode ser integralmente visualizado no Apêndice 7.

[Você ainda não conhece a maioria dos companheiros de curso, não é mesmo? Para começar a conhecê-los melhor, pode ajudar perguntar a eles quem são e o que fazem. A seguir, você encontra um esquema com alguns dados que poderão ajudar a ter uma ideia inicial de como fazer. Escolha um companheiro e tente descobrir as seguintes informações:

- nome e sobrenome;
- idade;
- cidade de origem;
- com quem vive;
- como é a sua família;
- com quem morava quando era pequeno;
- por que tem interesse em estudar italiano;
- como foi a experiência de aprendizagem do italiano até agora;
- se trabalha e, se sim, qual é sua profissão;
- interesses além do estudo e do trabalho;
- expectativas para o futuro.]

Como se tratava do primeiro contato entre os aprendizes, supomos que o fornecimento de uma lista de temas poderia facilitar a realização da atividade, contribuindo para a interação entre os alunos e evitando que o aluno não soubesse exatamente o que perguntar nesse primeiro encontro. Todas as entrevistas realizadas entre os alunos foram gravadas em áudio e posteriormente enviadas à professora.

Na segunda aplicação da atividade, em virtude de os alunos já terem desenvolvido maior proximidade, supomos que podíamos dar maior liberdade para que os próprios alunos formulassem seus questionamentos. Assim, a proposta de pós-teste foi enunciada da seguinte maneira⁷²:

Quadro 75: Proposta do pós-teste de produção oral

Ora che hai analizzato nel dettaglio il funzionamento del genere intervista, formula sette domande da fare a un tuo compagno di corso. Dopo averle formulate, siediti insieme allo stesso compagno con cui hai fatto la prima intervista ("Il compagno misterioso") e svolgi l'intervista che hai pianificato.

[Agora que você analisou detalhadamente o funcionamento do gênero entrevista, formule sete perguntas a serem colocadas para um de seus colegas de curso. Depois de formulá-las, sente-se com o mesmo colega com quem você fez a primeira entrevista ("O colega misterioso") e faça a entrevista que planejou.]

É importante ressaltar que procuramos manter as mesmas duplas no pré-teste e no pós-teste para que tivéssemos maior uniformidade dos dados. No geral, as duplas foram as

⁷² O pós-teste de produção oral pode ser integralmente visualizado no Apêndice 8.

mesmas, com exceção de uma aluna que, no pós-teste, teve que se reunir com outros dois alunos, pois sua parceira na primeira atividade não pôde participar das três últimas aulas do curso.

O teste de produção escrita deu-se de maneira idêntica no pré-teste e no pós-teste, sendo introduzido aos aprendizes dos dois grupos da seguinte maneira⁷³:

Quadro 76: Proposta do teste de produção escrita

Sei uno studente universitario e avresti dovuto consegnare un compito al professore d'italiano ieri, ma non hai potuto farlo, scrivigli un'email in cui chiedi se è possibile consegnare il compito in ritardo. Avrai 30 minuti per farlo.

[Você é um estudante universitário que deveria ter entregue uma tarefa ao professor de italiano ontem, mas não pôde fazê-lo, escreva-lhe um e-mail no qual você pergunta se é possível entregar a tarefa com atraso. Você terá 30 minutos para fazê-lo.]

Como esclarecido, os alunos tinham 30 minutos para finalizarem a atividade, sendo que não podiam consultar materiais auxiliares, como dicionários, anotações e gramáticas.

Para construir o teste de recepção – o terceiro instrumento de coleta de dados –, foram selecionados seis trechos retirados das interações dos nossos *corpora*. Desse total, dois foram extraídos de duas entrevistas orais distintas realizadas pela pesquisadora com falantes nativas italianas; dois retirados de duas conversas acontecidas por mensagens de texto enviadas pelo celular; um selecionado de um e-mail escrito por um estudante italiano a um docente universitário; e um originário de uma conversa face a face entre uma docente e sua orientanda.

A seleção desses segmentos foi orientada pelos conteúdos tratados em sala de aula. Desse modo, os excertos eram representativos dos gêneros que haviam sido foco da instrução em sala de aula, bem como continham os fenômenos linguísticos objetos da instrução explícita e, além disso, outros traços do italiano falado e escrito e dos registros formal e informal que não haviam sido abordados diretamente durante os encontros.

Com base apenas nos indícios presentes nos textos e sem qualquer outro tipo de auxílio, pedíamos que os aprendizes identificassem o grau de formalidade e se o texto era oral ou escrito, e que selecionassem a alternativa que melhor descrevesse essa situação.

No quadro a seguir, apresentamos o enunciado que introduzia a atividade⁷⁴:

⁷³ O teste de produção escrita pode ser integralmente visualizado no Apêndice 9.

Quadro 77: Proposta do teste de recepção

I testi che leggerai qui di seguito sono tratti da produzioni di parlanti italiani. Nel continuum che va dal polo più formale al polo più informale, dove li situeresti? Scegli l'alternativa, secondo te, più adeguata e giustifica la risposta indicando gli elementi linguistici che hanno motivato la tua decisione.

[Os textos que você lerá logo a seguir são retirados de produções de falantes italianos. No *continuum* que vai do polo mais formal ao polo mais informal, onde os situaria? Escolha a alternativa que, na sua opinião, é a mais adequada e justifique a resposta indicando os elementos linguísticos que motivaram a sua decisão.]

Os trechos submetidos à análise eram recortes de textos orais e escritos, portanto, tratava-se de segmentos bastante breves que, porém, continham elementos suficientes para o reconhecimento da variedade pelo aluno. Abaixo inserimos, a título de exemplo, o terceiro excerto, extraído de um e-mail de um discente enviado a um docente:

Quadro 78: Exemplo de texto submetido à análise no teste de recepção

Poiché mi trovavo all'estero per motivi di lavoro, ho letto in ritardo la sua mail relativa all'iscrizione all'attività di sostituzione parziale dell'esame, per cui non ho fatto in tempo a dichiarare la mia volontà di partecipare entro il limite previsto. Dal momento che ho sempre frequentato le sue lezioni vorrei chiederle se è possibile comunicarle oggi la mia adesione alla suddetta attività. Mi scuso per il disturbo arrecato.

- (a) *Varietà dell'italiano scritto formale*
- (b) *Varietà dell'italiano scritto informale*
- (c) *Varietà dell'italiano parlato formale*
- (d) *Varietà dell'italiano parlato informale*

[Visto que me encontrava no exterior por motivos de trabalho, li com atraso o seu e-mail relativo à inscrição na atividade de substituição parcial do exame, por isso não declarei a tempo a minha vontade de participar dentro do limite previsto. Como sempre frequentei as suas aulas, gostaria de pedir se é possível comunicar-lhe hoje a minha adesão à atividade. Me desculpo pelo incômodo causado.

- a. Variedade do italiano escrito formal
- b. Variedade do italiano escrito informal
- c. Variedade do italiano falado formal
- d. Variedade do italiano falado informal]

Dessa maneira, diante do trecho acima, esperávamos que os aprendizes assinalassem a primeira alternativa e que justificassem sua escolha com base em elementos linguísticos

⁷⁴ Para as discussões neste capítulo, nos limitaremos à inserção do enunciado que introduzia o teste de recepção, oferecendo também um exemplo de como os excertos eram dispostos. A versão integral do teste se encontra disponível no Apêndice 10.

como: o uso de conjunções como *poiché*, *per cui*, *dal momento che*, o uso de pronomes relacionados à terceira pessoa do singular (*sua*, *le*), o emprego de léxico relacionado a um registro mais formal, como *suddetta*, *arrecato*, *mi scuso*.

Além disso, embora não o tivéssemos dito no enunciado, os aprendizes podiam justificar sua escolha pelo registro formal com base nos assuntos tratados e, pela modalidade escrita, por se tratar de um texto em que se identifica apenas um ator e em que não há marcas de oralidade, como pausas, hesitações, autocorreções, mudanças de projeto, entre outros.

Dessa maneira, as respostas esperadas eram as seguintes: os trechos retirados de entrevistas deviam ser assinalados como "variedade falada informal"; as mensagens de texto enviadas pelo celular, como "variedade escrita informal"; e o plantão docente como "variedade falada formal". Evidentemente em nenhum momento foi explicitada aos aprendizes a origem dos excertos, tampouco o gênero textual ao qual pertenciam.

6.4 Os instrumentos de análise de dados

Além das respostas ao questionário de perfil, já analisadas na seção 6.2, os dados utilizados para o estudo provêm: (1) dos resultados obtidos nos três pré-testes realizados; (2) dos resultados nos três pós-testes realizados. Aqui nos concentraremos nos mecanismos envolvidos na análise desses dois conjuntos de dados.

Como explicitado na seção anterior, os testes foram construídos para suscitar a ativação de diferentes tipos de conhecimento do aprendiz. Em decorrência disso, os procedimentos de análise dos dados não foram exatamente os mesmos nos três testes.

Nos testes de produção oral e escrita, o objetivo era verificar se os aprendizes dos dois grupos produziam textos adequados à proposta presente no enunciado dos testes, e se nos textos resultantes havia marcas condizentes com a modalidade comunicativa e com o registro requerido.

Tendo em vista que nos dois cursos o tratamento dos gêneros textuais ocorreu através dos fatores propostos por Schneuwly e Dolz (2010): conteúdos veiculados, estrutura do gênero e aspectos linguísticos, criamos critérios de análise relativos a essas três dimensões.

No caso dos testes de produção oral, a análise dos conteúdos foi feita para observar: 1) se os aprendizes demonstravam selecionar assuntos adequados ao contexto comunicativo no qual a atividade era desenvolvida; e 2) se não inseriam perguntas demasiadamente íntimas. Já

a análise da estrutura do gênero verificou: 1) se os aprendizes respeitavam o par pergunta/resposta; e 2) se demonstravam engajamento na participação da entrevista.

Quanto à presença de fenômenos linguísticos diafásicos e diamésicos, quantificamos, nas entrevistas, as ocorrências dos traços que haviam sido foco de instrução durante as aulas, com o objetivo de verificarmos se os aprendizes, após a instrução, passavam a produzir textos com características que os aproximavam da produção de falantes italianos. Nessa direção, estudamos se nas entrevistas havia:

1. Construção da posterioridade feita por meio de *futuro semplice* e de *presente indicativo*
2. Leque de conjunções mais restrito se comparado ao dos e-mails
3. Presença de unidades lexicais alteradas no diminutivo
4. Construção de superlativos a partir de afixos (*-issimo/super*) e de advérbios (*molto*)
5. Uso de deslocamentos à esquerda e à direita
6. Construção de orações relativas a partir prevalentemente dos pronomes *che* e *cui*

Com base nos resultados obtidos nos pré-testes e nos pós-testes dos dois grupos, primeiramente, foi feita a comparação dos resultados dos aprendizes no interior de um mesmo grupo para que se pudesse compreender se houve diferenças no desempenho após a instrução e, então, foram cruzados os dados dos dois grupos com a finalidade de se investigar se um grupo havia tido resultados melhores em relação ao outro.

No teste de produção escrita, assim como naqueles de produção oral, trabalhamos com critérios ligados aos conteúdos veiculados pelo gênero, sua estrutura composicional e às marcas linguísticas que os fundamentam.

Dessa maneira, como critério para verificar a adequação dos textos no plano do conteúdo, foi observado: 1) se os alunos inseriam temas demasiadamente pessoais em seus e-mails; e 2) se utilizavam estratégias argumentativas adequadas à situação comunicativa. Nesse sentido, verificamos se formulavam justificativas para a perda do prazo estipulado pelo professor, se demonstravam interesse pela atividade cujo prazo haviam perdido e se pediam desculpas pelo incômodo causado ao docente.

No plano estrutural, foi observada a presença de: saudação inicial, saudação final, assinatura, autoapresentação e agradecimento, detendo-nos nas formas linguísticas empregadas pelos alunos, com o intuito de examinar se a *performance* quanto a esses fatores havia mudado de alguma maneira nos dois momentos testados.

Finalmente, concentrando-nos nos aspectos linguísticos que distinguem o gênero e-mail no plano da diafasia, identificamos se os e-mails produzidos pelos aprendizes se aproximavam em alguma medida dos e-mails produzidos por falantes italianos, verificando:

1. expressão de posterioridade verbal prevalentemente feita a partir da variante construída com o tempo verbal *futuro semplice*;
2. grande variação de formas no uso de conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas;
3. ausência de unidades lexicais alteradas no diminutivo ou no aumentativo;
4. superlativos absolutos construídos com maior frequência a partir da variante *molto* + adjetivo/advérbio;
5. ausência de deslocamentos à esquerda e à direita;
6. variação entre *cui* e *quale* na formulação de orações relativas;

Para a realização dos levantamentos dos fatores linguísticos usados pelos aprendizes nos testes que envolviam produção, recorremos ao instrumental disponível na Linguística de *Corpus*, utilizando o procedimento da etiquetagem dos textos (VIANA; TAGNIN, 2010), seguindo as mesmas etapas adotadas na análise dos *corpora* produzidos por falantes italianos, descritas no quarto capítulo: primeiramente, anotamos manualmente as transcrições das entrevistas e os e-mails produzidos pelos alunos, inserindo códigos que identificassem as ocorrências dos fenômenos que estávamos investigando. Em seguida, utilizamos a ferramenta *Concordance*, para visualizar o contexto no qual determinado fenômeno era encontrado, bem como para calcular a sua frequência.

Assim, foi possível contabilizar o número de ocorrências de cada fenômeno no pré-teste e no pós-teste de cada um dos 22 aprendizes envolvidos na pesquisa: 11 do G1 e 11 do G2, comparando a *performance* dos alunos pertencentes a um mesmo grupo e, em um segundo momento, fazendo o cruzamento dos resultados dos dois grupos.

Para a análise dos resultados no teste de recepção, adotamos a contagem do número de acertos atingidos na identificação das variedades linguísticas como primeiro passo para a análise do desempenho dos discentes. Em um segundo momento, passamos ao exame de suas justificativas para as escolhas feitas.

A princípio, havíamos estabelecido que consideraríamos como justificativa para a escolha das alternativas somente aquilo que os estudantes haviam escrito nos campos dos testes destinados a esse fim. A partir da leitura desse material, notamos, contudo, que muitos aprendizes, além de escreverem os motivos que os fizeram selecionar uma dada alternativa, sublinhavam outros elementos que tinham colaborado para a sua decisão final. O exemplo a seguir ilustra essa estratégia:

Figura 13: Exemplo de justificativa dada pelos alunos no teste de recepção

BRANO 1

E: Quando eravamo piccoli piccoli uhhh giocavamo sempre insieme proprio ti parlo fino all'età di dieci anni più o meno quindi comunque anche i suoi amichetti e le mie amichette giocavamo sempre tutti insieme non c'era una distinzione poi magari quando siamo cresciuti con l'adolescenza sai è un momento un po' più difficile della della vita quindi uno tende ad avere le proprie amicizie io avevo le mie e poi lui cioè lui essendo più piccolo voleva sempre venire uscire con me però io non lo volevo perché non perché non gli volessi bene però volevo fare le mie cose no con le mie amiche. E poi crescendo comunque ci siamo diciamo separati in questo senso lui ha i suoi amici io ho le mie amiche però siamo molto molto legati tutti perché le mie amiche sono sempre venute a casa mia quindi mio fratello le conosce da cioè praticamente anzi le mie amiche conoscono mio fratello da quando è piccolissimo e io i suoi amici da quando sono piccoli che sono sempre gli stessi comunque ehh quindi si è creato questo bel gruppetto questa bella situazione di amici che-

(a) Varietà dell'italiano scritto formale (c) Varietà dell'italiano parlato formale
(b) Varietà dell'italiano scritto informale (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

gli elementi linguistici che mi hanno fatto decidere sono: le ripetizioni di parole (piccoli, piccoli) (della, della); presenza di superlativo con senso piuttosto affettuoso; cambio di direzione mentre si parla.

No exemplo reproduzido acima, vê-se que a aluna relata ter decidido pela alternativa "variedade do italiano falado informal" com base na presença de repetições, no uso de superlativo e naquilo que ela denomina "*cambio di direzione*". No entanto, concentrando-nos apenas em sua justificativa, nos seria possível identificar somente o que ela tomou como exemplo das repetições, ou seja, "*piccoli piccoli*" e "*della della*", inseridos entre parênteses, não ficando claro o que de fato ela levou em conta para dizer, por exemplo, que no texto havia "*cambio di direzione*".

Nesse sentido, tornou-se indispensável a observação dos termos que a aluna sublinha, já que são eles que nos permitem inferir tanto aquilo que a aluna entende por "*superlativo con senso piuttosto affettuoso*"⁷⁵, quando sublinha o termo "*piccolissimo*", quanto aquilo que denomina "*cambio di direzione*", quando coloca em evidência os trechos "*perché non perché*" e "*da cioè praticamente anzi le mie amiche conoscono mio fratello da quando*".

Além disso, por meio dessa mesma estratégia, a aluna introduz outros fenômenos que a guiaram e que, por algum motivo, talvez até pela falta de espaço, não foram incluídos na resposta discursiva. É o que ocorre no caso dos diminutivos *amichetti*, *amichette* e *gruppetto* e

⁷⁵ Como nossa pesquisa não prevê a discussão das produções dos aprendizes sob o enfoque de sua correção linguística, manteremos os trechos dos textos dos alunos exatamente como foram escritos, não modificando seu conteúdo ou forma, discutindo sua precisão apenas nos momentos oportunos.

do marcador discursivo "*sai*", que, embora sublinhados, não é mencionado por ela na justificativa.

Diante da constatação do emprego dessa técnica por um grande número de aprendizes pertencentes aos dois grupos, decidimos considerá-la no momento de contabilizar o número de argumentos fornecidos pelos aprendizes, pois acreditamos que ela revele os pontos para os quais a atenção do aprendiz se voltou no momento da leitura dos trechos, não podendo, portanto, ser posta de lado se se quer analisar a competência do aprendiz em reconhecer fenômenos ligados a diferentes variedades linguísticas.

Vale destacar que o uso de metalinguagem nas justificativas dos aprendizes é pouco frequente. Desse modo, as categorizações empregadas na apresentação e na análise dos resultados não necessariamente refletem a maneira como os aprendizes se referiam a elas em suas justificativas, o que não compromete, a nosso ver, a classificação desse conhecimento como de tipo declarativo, uma vez que as observações feitas, sejam elas discursivas ou apenas pelo recurso ao sublinhado, estão de qualquer forma relacionadas ao saber *sobre* a língua.

Tendo finalizado nossas considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, passaremos, no próximo capítulo à apresentação dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 7:

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior, descrevemos o percurso didático nos dois cursos experimentais, bem como os mecanismos criados para a coleta e análise de dados. Com base nos procedimentos adotados, no presente capítulo, será feito o exame dos resultados obtidos nos testes propostos antes e após o período instrucional.

Como esclarecido, os aprendizes foram submetidos a três testes no início do curso, os quais foram repropostos após o tratamento didático. Esses três testes estão dispostos em um *continuum*, o primeiro, baseado na produção de uma entrevista, exige um grau maior de conhecimento processual, o segundo, com a escrita de e-mails, prevê um grau maior de conhecimento declarativo, e o terceiro, que envolve o fornecimento de justificativas a uma atividade de recepção, requer um maior grau de conhecimento declarativo.

Seguindo essa mesma lógica, para facilitar a leitura dos resultados, a análise dos dados iniciará pelas entrevistas; em seguida, passará aos e-mails, até chegar ao teste de recepção.

7.1 Os testes de produção oral: o gênero entrevista

Os testes de produção oral foram pensados e construídos para serem capazes de solicitar prevalentemente o conhecimento processual dos aprendizes, isto é, permitir que eles usassem a língua de maneira espontânea, sem que tivessem, necessariamente, que se atentar para as formas que estavam sendo produzidas.

Do ponto de vista prático, nesses testes, solicitava-se que os aprendizes produzissem uma entrevista com um colega de curso. No total, foram gravadas 44 entrevistas, 22 em cada grupo experimental, sendo que 11 foram coletadas antes do curso e 11 depois.

A análise dos dados compreendeu o exame dos assuntos tratados pelos alunos, do respeito à estrutura do gênero e das unidades linguísticas que o caracterizam.

Quanto aos critérios utilizados, para a verificação dos assuntos tratados, foi observada a pertinência dos temas escolhidos. Para a análise da estrutura, foram considerados o respeito ao par pergunta/resposta e o grau de envolvimento na interação. O estudo das unidades linguísticas se baseou nos fenômenos diafásicos e diamésicos característicos desse gênero, os quais haviam sido foco da instrução em classe.

Todos os aprendizes dos cursos experimentais tiveram a oportunidade de atuar tanto no papel de entrevistadores quanto no de entrevistados. Com isso, para poder captar de forma mais completa o desempenho dos aprendizes antes e após a instrução, foram estabelecidos critérios relacionados ora à produção dos aprendizes na função de condutores da interação, ora na de entrevistados.

No momento do exame da pertinência na seleção dos assuntos e do grau de envolvimento na interação, foi observado o aluno no papel de entrevistador; quando foi examinado o respeito ao par pergunta/resposta, observou-se o entrevistado; finalmente, no momento da verificação das unidades linguísticas, a produção do aluno foi avaliada como um todo, não tendo sido aplicada essa distinção.

7.1.1 Os assuntos e a estrutura das entrevistas do G1 e do G2 antes e após a instrução

Diferentemente do que ocorre em outros gêneros, como o e-mail enviado a docentes, nos quais há maior previsibilidade dos assuntos abordados, no gênero entrevista, os temas podem ser os mais variados, a depender da finalidade da interação e do meio de comunicação no qual ela será posteriormente divulgada.

Essa maior flexibilidade temática impossibilita estabelecer de antemão temas adequados ou inadequados ao gênero, sendo necessária a análise da situação comunicativa específica para que se possa dizer se houve alguma inadequação por parte do entrevistador, quanto ao tipo de pergunta feita, ou por parte do entrevistado, quanto ao tipo de resposta fornecida.

Sendo assim, a análise dos conteúdos tratados pelos aprendizes no pré-teste e no pós-teste, longe de querer determinar quais temas deveriam (ou não) constar nas produções, teve como objetivo central examinar os temas tratados e a sua pertinência em relação ao contexto comunicativo no qual os aprendizes se encontravam.

Para esse exame, em primeiro lugar, foram identificados os assuntos mais e menos frequentes nas interações. Com isso, pretendia-se refletir sobre quais os motivos que parecem ter influenciado a ocorrência de alguns assuntos em detrimento de outros. A partir disso, foi possível inferir os temas que aparentemente foram avaliados como adequados a um primeiro encontro, sendo incluídos nas entrevistas, e aqueles que parecem ter sido considerados inadequados, sendo evitados.

Cabe recordar que a primeira aplicação da atividade foi realizada na primeira aula dos dois cursos experimentais, momento no qual a maioria dos alunos ainda não se conhecia.

Dessa maneira, devido à falta de familiaridade entre eles, supomos que contribuiríamos de maneira positiva para a execução da entrevista se fornecêssemos uma lista com algumas sugestões de temas a serem abordados durante as interações.

A partir da categorização dos assuntos tratados, foram identificados diversos temas, em especial, houve a preferência por cinco deles:

Tabela 44: Assuntos tratados nas entrevistas dos grupos experimentais no pré-teste

Temas em entrevistas do G1	Frequência	Temas em entrevistas do G2	Frequência
Interesse na língua italiana	11	Idade	11
Perspectivas futuras	9	Experiência profissional	10
Interesses pessoais	8	Interesse na língua italiana	9
Pessoas com quem vive	8	Perspectivas futuras	9
Idade	7	Pessoas com quem vive	9

Esse levantamento inicial revela que dos cinco temas mais recorrentes nas entrevistas, quatro coincidiram nos dois grupos experimentais: *interesse na língua italiana*, *perspectivas futuras*, *pessoas com quem vive* e *idade*⁷⁶.

A coincidência temática nos dois grupos revela que a maioria dos alunos levou em consideração a lista de sugestões, fazendo perguntas relacionadas a ela.

De maneira especial, o tema *interesse na língua italiana* foi o que mais se destacou, tendo sido abordado em 20 das 22 entrevistas coletadas. A relevância desse tema nessas primeiras produções parece ser lógica, visto que os alunos se encontravam em uma sala de aula de língua italiana, não se conheciam, mas tinham em comum o interesse pela língua.

Além dos cinco tópicos mais frequentes, houve a inserção de assuntos que não haviam sido sugeridos na lista. No G1, os tópicos tratados foram: *vida na universidade*, *origem familiar*, *estado civil* e *relação com familiares*. No G2, foram: *tempo livre*, *origem da família* e *viagem à Itália*.

Nesses dois grupos, vê-se a importância de questões relacionadas à origem familiar. A tendência ao tratamento desse assunto parece estar vinculada ao anseio dos aprendizes em abordar assuntos mais gerais, menos ligados à esfera mais pessoal do entrevistado. Para isso, normalmente os entrevistadores começam suas entrevistas com perguntas sobre a origem do interesse pelo italiano e, com base nas respostas fornecidas, passam a se concentrar na relação

⁷⁶ Para dar maior destaque textual às categorias, ao longo desta seção, elas serão indicadas em *italico*.

do entrevistado com a Itália, o que culmina, em muitos casos, na abordagem do tema *origem familiar* e, no caso específico das entrevistas do G2, no tema *viagens à Itália*.

Com efeito, esse tema mais geral, a Itália, esteve sempre presente nas interações, atuando, em algumas delas, como uma espécie de fio condutor da entrevista. Isso fica evidente no caso abaixo, no qual a maior parte dos turnos de fala entre dois aprendizes do G2 se concentra nesse tópico:

Quadro 79: Exemplo do tema geral Itália nos pré-testes de produção oral

Mario	<i>perché l'interesse nell'italiano?</i>	porque o interesse no italiano?
Carlos	<i>perché la mia famiglia è italiana. la le mie bisnonno è italiano io ho conosciuto lui e le- lui hmm è usavo la l'italiani per piccole cose como ah eu vou até a cucina e le- e lui parlava un po' di portoghese un po' d'italiano io io penso che è una lingua bellissima e tu qual è?</i> ⁷⁷	porque a minha família é italiana. a as minhas bisnonno é italiano eu conheci ele e le- ele hmm ehh usava a o italianos para pequenas coisas como ah eu vou até a cozinha e le- e ele falava um pouco de português um pouco de italiano eu eu acho que é uma língua belíssima e você qual é?
Mario	<i>qual è il tuo cognome?</i>	qual é o teu sobrenome?
Carlos	<i>cognome è Silva</i>	sobrenome é Silva
Mario	<i>Silva ma non è un cognome italiano</i>	Silva mas não é um sobrenome italiano
Carlos	<i>no ma la mia famiglia ahh s- è riterato la il mio cognome italiano perché il mio cognome italiano sarebbe ahhh ehheh Rossi</i>	não mas a minha família ahh s- retirou a o meu sobrenome italiano porque o meu sobrenome italiano seria ahhh ehheh Rossi
Mario	<i>Rossi il tuo bisnonno è Rossi?</i>	Rossi o teu bisnonno é Rossi?
Carlos	<i>Rossi</i>	Rossi
Mario	<i>ah tá è padre della tua nonna?</i>	ah tá é pai da tua avó?
Carlos	<i>padre è è il papà- il mio bisnonno paterno</i>	pai é o papai o meu bisnonno paterno
Mario	<i>e il tuo bisnonno paterno ahhh sì sì</i>	e o teu bisnonno paterno ahhh sim sim
Carlos	<i>la la mia parte paterna è spagnolo e italiani e la mia parte materna è portoghese</i>	a a mia parte paterna é espanhol e italianos e a minha parte materna é portuguesa
Mario	<i>e non ti voglia il acquisto di cittadinanza italiana?</i>	e você não quer adquirir a cidadania italiana?
Carlos	<i>ah sì ma in “el” futuro</i>	ah sim mas em “el” futuro

Essa tendência em tratar temas conectados à situação em que os diálogos ocorriam e em privilegiar aquilo que unia a todos pode ser tomada como um indício do cuidado tido com a seleção dos temas e da preocupação dos entrevistadores em permanecer em um campo temático mais isento, isto é, menos propenso a polêmicas ou controvérsias.

⁷⁷ No caso de interações em que os aprendizes usam a língua materna, a expressão ou termo usado em português será colocado em destaque apenas para diferenciá-lo dos demais segmentos em língua italiana.

Essa hipótese é reiterada, na medida em que, embora o tema *infância* constasse na lista, poucos alunos o selecionaram no momento de fazerem suas perguntas. Com efeito, esse tema esteve presente em apenas 6 das 22 interações, sendo que a maioria dos questionamentos envolvia, na realidade, perguntas periféricas, como a cidade onde o entrevistado morava ou com quem ele morava quando era criança. Em poucas ocasiões, trata-se de perguntas sobre experiências vivenciadas nesse período, o que leva a supor que esse tema tenha sido avaliado como muito pessoal ou, até mesmo, como inapropriado para um primeiro contato.

O exemplo a seguir mostra como esse tema foi normalmente abordado nas interações. Nesse caso específico, em uma entrevista entre duas alunas do G1:

Quadro 80: Exemplo do tema *infância* no pré-teste de produção oral

Sylvia	<i>e e con chi viveva da piccola?</i>	e e com quem você vivia quando era pequena?
Marta	<i>da piccola io vivo con la mia mamma e con i miei fratelli eh</i>	quando eu era pequena eu morava com a minha mãe e com os meus irmãos eh
Sylvia	<i>Aham</i>	Aham
Marta	<i>miei cinque fratelli eh più grande di me io sono...</i>	meus cinco irmãos eh maiores que eu eu sou...
Sylvia	<i>e come e dove hai vissuto da piccola?</i>	e como e onde você morou quando era pequena?
Marta	<i>ahh come dove ho vissuto beh bene credo non lo so io come tu sempre stata in San Paolo eh non c'è molto da dire da piccola vabbè</i>	ahh como onde eu morei bem bem creio não sei como você sempre estive em São Paulo eh não tem muito o que dizer sobre quando era pequena certo

Nesse segmento, fica evidente que a entrevistada, Marta, responde a primeira questão sobre com quem morava de maneira completa, até mesmo aprofundando um pouco mais o tema ao informar que seus cinco irmãos são mais velhos que ela. Entretanto, quando perguntada sobre como e onde vivia quando era pequena, observa-se que ela se concentra apenas na primeira parte da pergunta, isto é, informa a cidade na qual morava, mas não diz como era a sua infância. Em seguida, conclui seu turno com a alegação de que não tinha muito o que dizer sobre esse período, o que pode ser um sinal da indisposição da aluna em relação a esse tema ou da sua falta de recursos linguísticos para a construção de uma descrição mais pormenorizada.

Ainda sobre possíveis assuntos “indesejados”, a análise das interações permitiu a identificação de uma estratégia bastante utilizada pelos aprendizes que desempenhavam o papel de entrevistador: o desvio do tema.

Em duas entrevistas coletadas no G1 e em quatro no G2, houve situações em que as perguntas feitas pelos entrevistadores geraram respostas que envolviam subtemas como a morte de entes da família ou o divórcio dos pais. Os entrevistadores, então, diante da decisão entre continuar a aprofundar um tópico possivelmente indelicado ou mudar de assunto, optam invariavelmente pelo redirecionamento da entrevista, com a introdução de novas questões. O trecho a seguir exemplifica esse tipo de estratégia. Trata-se de uma interação entre dois aprendizes do G2:

Quadro 81: Exemplo de desvio temático nos pré-testes de produção oral

Tina	<i>e com'è la sua famiglia è grande?</i>	e como é a sua família é grande?
Caio	<i>no, è molto molto piccola ehh</i>	não, é muita pequena ehh
Tina	<i>piccola sì</i>	pequena sim
Caio	como que eu posso? Como fala antes, antes é? ⁷⁸	<i>como que eu posso? Como fala antes, antes é?</i>
Tina	<i>prima</i>	<i>prima</i>
Caio	<i>prima di di di vivere con questo amico io...</i>	antes de di viver com esse amigo eu...
Tina	<i>vivevo</i>	morava
Caio	<i>vivevo con i miei... ehh</i>	eu morava com os meus ... ehh
Tina	<i>genitori?</i>	pais?
Caio	<i>não</i>	<i>não</i>
Tina	<i>não genitori?</i>	não pais?
Caio	<i>io vivevo con i miei ehhe como é que é pai? É...genitori? Solo uno?</i>	eu vivia com os meus ehhe <i>como é que é pai? E... pais? Somente um?</i>
Tina	<i>è mio padre.</i>	<i>è mio padre</i>
Caio	<i>ah! sì ok</i>	ah! sim ok
Tina	<i>e anche da piccolo piccolo viveva con...?</i>	e mesmo quando você era pequeno vivia com ...?
Caio	<i>sì sì sì</i>	sim sim sim
Tina	<i>ah! ho capito dove ha vissuto da piccolo? Anche qui a São Paulo?</i>	ah! entendi <u>onde viveu quando era criança?</u> <u>Também aqui em São Paulo?</u>

A aluna Tina pergunta sobre a composição familiar de Caio em um primeiro momento. Ele, então, fornece a resposta após alguns pedidos de ajuda com o léxico, informando que, antes de ir morar com um amigo, morava com seu pai. Tina mantém o tópico, perguntando se o entrevistado tinha morado apenas com o pai também na infância. A partir da resposta

⁷⁸ Aqui há um exemplo daquilo que Swain (2006) denomina *languageing*: a utilização da língua como ferramenta de construção do conhecimento. No conjunto de entrevistas reunidas, são muitos os exemplos desse tipo de interação, inclusive, com utilização da língua materna para a resolução de dúvidas, como nesse excerto. Esse tipo de ocorrência vai ao encontro da hipótese de que atividades realizadas em pares favorecem a reflexão sobre a língua-alvo, constituindo uma importante aliada no desenvolvimento da competência comunicativa. Como as análises aqui têm outro foco, neste trabalho, não nos deteremos nesse fenômeno.

afirmativa de Caio, Tina parece inferir que o entrevistado não havia morado com a mãe quando era criança, o que a leva a redirecionar o diálogo.

Essa alteração repentina parece ser um indício de que a aprendiz avaliou que estava prestes a entrar em um assunto muito delicado, o qual poderia ser julgado como desagradável pelo entrevistado. Para não correr esse risco, ela, então, evita o aprofundamento do tópico *composição familiar* e passa a outro assunto, questionando sobre o local onde o entrevistado morava na infância, tema, provavelmente, avaliado por ela como menos pessoal.

Antes de iniciar o exame dos temas encontrados no pós-teste, cabe dizer que, nesse segundo momento, os alunos não contaram com a lista de temas, de maneira que as entrevistas se desenrolaram de modo autônomo. Para prepará-la, os aprendizes tiveram a oportunidade de planejar antecipadamente um questionário formado por sete perguntas.

O levantamento dos assuntos abordados revelou a recorrência dos seguintes temas:

Tabela 45: Assuntos tratados nas entrevistas dos grupos experimentais no pós-teste

Temas em entrevistas do G1	Frequência	Temas em entrevistas do G2	Frequência
Interesses pessoais	9	Interesses pessoais	9
Preferências	7	Interesse pelo curso	6
Tempo livre	5	Tempo livre	4
Viagem à Itália	5	Planos profissionais	3
Perspectivas futuras	4	Perspectivas futuras	3

Como é possível notar, os assuntos tratados nessa segunda entrevista, assim como na primeira, se mostraram apropriados à situação comunicativa, não tendo sido identificadas nenhuma pergunta demasiadamente pessoal ou que tivesse gerado constrangimento aos entrevistados.

Em comparação com o pré-teste, apenas os temas *interesses pessoais* e *perspectivas futuras* se repetiram aqui, enquanto os outros três assuntos mais frequentes foram diferentes daqueles identificados no pré-teste, o que mostra que, na segunda aplicação da atividade, os aprendizes se esforçaram no sentido de não repetir assuntos dos quais já haviam falado.

Esse empenho pode estar relacionado ao fato de as duplas terem permanecido as mesmas no pós-teste, o que pode ter influenciado a escolha dos aprendizes por fazer questionamentos originais, com tópicos que não tivessem sido desenvolvidos na primeira entrevista.

Além disso, notou-se, mais uma vez, a convergência entre os tópicos mais frequentes nas entrevistas dos dois grupos, dado que a observação dos cinco temas mais recorrentes

revela que três foram iguais nos dois grupos: *interesses pessoais*, *tempo livre* e *perspectivas futuras*.

Parece relevante assinalar que, embora se tenha dado espaço para que os próprios aprendizes pensassem nas perguntas que colocariam aos entrevistados, na comparação dos grupos, vemos que eles optaram praticamente pelos mesmos temas, o que parece sinalizar para a existência de um princípio geral que norteia a seleção temática nos dois grupos.

Dessa maneira, enquanto na primeira entrevista esse princípio geral estava vinculado à descoberta das razões que levam o estudante a se interessar pela língua italiana, na segunda, ele está relacionado a um movimento em direção à descoberta de outros interesses dos entrevistados, uma vez que três dos cinco temas recorrentes nas entrevistas envolvem assuntos relativos a preferências individuais, sejam elas no âmbito alimentar, no campo do entretenimento, do estudo, entre outros.

No G2, além dos *interesses pessoais*, mostrou-se bastante frequente uma questão sobre a opinião dos entrevistados sobre o curso frequentado. A sua presença no G2 e ausência no G1 podem ser explicadas pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas no G2 no último dia de aula, o que teria motivado os aprendizes a inserirem uma pergunta mais retrospectiva, voltada à avaliação do andamento do curso.

Com os dados apresentados aqui, fica claro que os aprendizes do G1 e do G2, diante da necessidade de produzir o gênero entrevista face a face, mesmo antes da instrução, selecionam assuntos adequados, dando preferência a temas relacionados aos interesses de seus entrevistados, e evitam temas que poderiam ser avaliados como demasiadamente pessoais, como a *infância*. Além disso, são capazes, desde o princípio, de reconhecer a indisposição dos entrevistados em responder a certas questões, desviando de temas delicados por meio de estratégias de desvio de tópico.

No que concerne ao respeito à estrutura do gênero entrevista, ao longo do capítulo 5, quando foi descrita a composição das entrevistas coletadas na Itália, tratamos o par dialógico pergunta/resposta, constatando sua importância como cerne da organização desse gênero textual.

Foi salientado que os comentários feitos por mim no papel de entrevistadora tinham por objetivo mostrar meu interesse em relação àquilo que diziam as entrevistadas e que acabavam por constituir importantes sinalizadores do grau de envolvimento interacional estabelecido.

Levando em consideração essas duas constatações, as entrevistas dos aprendizes foram estudadas com a finalidade de se verificar se 1) respeitavam o par pergunta/resposta; e se 2) apresentavam elementos que demonstravam o envolvimento do entrevistador na interação.

Sobre o primeiro desses critérios, a análise das 22 transcrições das entrevistas gravadas antes da intervenção didática revelou que a maioria das interações (20) correspondeu à expectativa geral do gênero, sendo estruturadas a partir do par pergunta/resposta. No entanto, duas alunas não a observaram adequadamente.

Isso ocorreu em apenas uma ocasião em cada um dos grupos. Nesses casos, as aprendizes não perceberam que, para que o gênero entrevista funcione como tal, é necessário o respeito aos papéis conversacionais, isto é, deve-se ter um entrevistador que “faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado” (FÁVERO, 2006, p.80).

De fato, nesses casos, as alunas começam suas falas tomando como base apenas a lista fornecida no início da aula. Elas falam dos temas, mas sem terem deixado que o entrevistador formulasse as perguntas. O trecho a seguir ilustra como isso se deu na fala da aprendiz do G1:

Quadro 82: Exemplo da ruptura do par pergunta/resposta no pré-teste de produção oral do G1

Coraline	<i>e tu? Come si chiama?</i>	e você? Como se chama?
Rafaella	<i>va bene, io sono Rafaella, ma tutti mi chiamano Rafa, ahhh e io ho finito la laurea qui in italiano ma quando sono arrivata qui nelle Lettere ho visto le lingue sempre volevo una lingua moderna ho pensato nell'inglese e in francese anche ma sempre mi è piaciuto tantissimo l'italiano perché io ho, ho la famiglia italiana, il mio nonno parlava l'italiano da da ca... da noi e l'italiano è sempre un... è sempre stato vivo nella mia famiglia</i>	tudo bem eu sou Rafaella, mas todos me chamam Rafa ahhh e eu terminei a graduação aqui no italiano, mas quando cheguei nas Letras vi as línguas sempre queria uma língua moderna pensei no inglês e no francês também mas sempre gostei tantíssimo do italiano porque eu tenho tenho a família o meu avô falava o italiano da da ca... com a gente e o italiano é sempre um... esteve sempre vivo na minha família.
Coraline	<i>sì</i>	sim
Rafaella	<i>e mi piaceva tanto sai? io parlavo un po' d'italiano attraverso la mia famiglia ma ah non avevo mai studiato</i>	e eu gostava tanto sabe? Eu falava um pouco de italiano através da minha família mas ah nunca tinha estudado
Coraline	<i>hm...</i>	hm...
Rafaella	<i>ho pensato così ah l'italiano è facile</i>	pensei assim ah o italiano é fácil
Coraline	<i>facile...</i>	fácil
Rafaella	<i>farò l'italiano perché così</i>	farei o italiano porque assim

No exemplo, a entrevistada fala como se as perguntas tivessem sido feitas pela entrevistadora, no entanto, isso não ocorreu. Assim, a aprendiz que deveria desempenhar o papel de entrevistadora praticamente desaparece da interação, tendo direito à voz somente quando a falante faz breves pausas, e, mesmo assim, com intervenções rápidas, como para a introdução de alguns marcadores discursivos.

Dessa maneira, a entrevista não se instaura realmente, configurando o surgimento de outro gênero textual, que poderia ser aqui chamado de “semi-monólogo”, já que a entrevistada

fala por conta própria e a entrevistadora não consegue exercer seu papel como condutora da interação.

Voltando-nos à análise do respeito ao par pergunta/resposta no pós-teste dos aprendizes do G1 e do G2, percebemos que os denominados “semi-monólogos” deixam de ocorrer.

De fato, as duas aprendizes que não haviam executado de maneira adequada a atividade no pré-teste passam, no pós-teste, a respeitar a estruturação do gênero, aguardando a enunciação da pergunta pelo entrevistador para, então, se pronunciarem.

Essa alteração pode estar relacionada a dois fatores: em primeiro lugar, pode ser uma consequência da ausência da lista de temas, o que de certa maneira pode ter “obrigado” as entrevistadas a aguardarem a enunciação das perguntas; em segundo, pode ser um efeito da instrução recebida em sala de aula.

Aceitando-se essa segunda hipótese, a alteração identificada pode estar vinculada a atividades didáticas que foram aplicadas em ambos os grupos. Como as atividades comuns a eles foram as que envolveram a visualização de uma entrevista e o trabalho com perguntas de compreensão textual, supomos que elas podem ter chamado a atenção para a estrutura do gênero entrevista, em particular, para a importância do par pergunta/resposta, fazendo com que as aprendizes percebessem esse fator.

Nessa direção, é possível que questionamentos como o que reportamos abaixo, inseridos na quarta unidade de trabalho, tenham estimulado essa reflexão:

De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Na vida de vocês, onde vocês o encontram com mais frequência? Por que pode ser útil para um estudante de língua estrangeira conhecer seu funcionamento?

Analisando agora o segundo critério, isto é, o envolvimento interacional, algumas características puderam ser notadas e serão aqui discutidas.

Para investigar esse fator, como dissemos, foi fundamental a análise apresentada no quinto capítulo, que mostrou que a presença de comentários do entrevistador, por sinalizar seu interesse pela fala do entrevistado, constituiu-se um importante fator para o estreitamento do vínculo interacional.

Assim, aqui, foi observada a reação dos aprendizes entrevistadores frente às respostas fornecidas por seus entrevistados e examinado o seu grau de envolvimento na realização da entrevista. Para isso, foram estabelecidos três graus de envolvimento interacional: alto, quando nas entrevistas havia comentários do entrevistador às respostas fornecidas; médio,

quando o entrevistador fazia comentários breves e introduzia à próxima pergunta; e baixo, quando fazia uma pergunta após a outra, sem qualquer sinal de interatividade.

Para que se possa compreender do ponto de vista prático como se chegou a esses graus, a seguir são inseridos exemplos do que se está chamando de grau de envolvimento alto, médio e baixo, a começar por um excerto de entrevista com grau de envolvimento alto, extraído de uma interação entre duas aprendizes do G1:

Quadro 83: Exemplo de interação com grau de envolvimento alto

Fernanda	<i>perché ti interessa?</i>	por que te interessa?
Elena	<i>perché ho una famiglia italiana mio papà è italiano e lui è della Sicilia e lì questo cognome è piuttosto ehh comune si trova</i>	porque tenho uma família italiana meu pai é italiano e ele é da Sicília e ali esse sobrenome é bastante ehh comum se encontra
Fernanda	<i>Periti?</i>	Periti?
Elena	<i>è non hai mai mai sentito perché qua in Brasile c'è soltanto io e la mia famiglia quindi, siamo quattro come Periti ehhe penso che più nessuno qua ma lì ci sono tanti quindi quando sono andata in Sicilia ma guarda che ci sono tanti</i>	you nunca ouviu porque aqui no Brasil tem somente eu e a minha família então somos quatro como Periti ehhe acho que mais ninguém aqui mas lá tem tantos então quando fui na Sicilia mas olha que tem tantos
Fernanda	<i>come di Oliveira?</i>	como de Oliveira?
Elena	<i>di più o meno in Sicilia in Italia no ma in Sicilia ci sono tantissimi</i>	de mais ou menos na Sicília na Itália não mas na Sicilia tem tantíssimos
Fernanda	<i>ahh va bene così... hai già... un po' risposto la città di origine ma ma tu sei brasiliana?</i>	ahh está bem assim... você já... um pouco respondeu a cidade de origem mas mas você é brasileira?
Elena	<i>no, io sono brasiliana di San Paulo ehh sono nata ho vissuto tutta la vita</i>	não, eu sou brasileira de São Paulo ehh nasci vivi toda a vida
Fernanda	<i>e qual è la tua età?</i>	e qual é a sua idade?
Elena	<i>quarantatre</i>	quarenta e três
Fernanda	<i>quarantatre ahhh... parli un po' di più di sua famiglia</i>	quarenta e três ahhh... fala um pouco mais da sua família
Elena	<i>quindi papà è venuto qua per fare un po' penso di avventura ehhe si è innamorato e dopo tornato in Italia è tornato indietro e si sono sposati e io sono il risultato.</i>	então meu pai veio pra cá para fazer um pouco de acho de aventura ehhe se apaixonou e depois voltou para a Itália e se casaram e eu sou o resultado

Nessa interação, por exemplo, a aprendiz no papel de entrevistadora coloca seus questionamentos à entrevistada e, após ouvir a resposta, mostra-se interessada, seja a partir da repetição de alguns de seus trechos, como quando diz “*quarantatre*”; pelo pedido de esclarecimento, como em “*Periti?*” ou “*come di Oliveira?*”; ou ainda pela inserção de marcadores conversacionais, como em “*ah va bene così*”.

Além desses elementos, o interesse da entrevistadora se torna ainda mais evidente quando ela pede para que a entrevistada se detenha mais na descrição de sua família, demonstrando querer saber mais sobre sua vida.

As entrevistas com grau de envolvimento médio, por outro lado, ocorrem quando os entrevistadores se limitam a inserir breves comentários ou marcadores discursivos, não motivando o aprofundamento dos tópicos por parte do entrevistado e introduzindo, na sequência, outras questões. O exemplo a seguir foi extraído de uma dessas interações coletadas no G1:

Quadro 84: Exemplo de interação com grau de envolvimento médio

Marta	<i>tu hai cittadinanza italiana?</i>	você tem a cidadania italiana?
Sylvia	<i>ancora no</i>	ainda não
Marta	<i>no?</i>	não?
Sylvia	<i>no no però voglio voglio avere la cittadinanza italiana sì</i>	não não porém quero quero ter a cidadania italiana sim
Marta	<i>ah ok interessante ehhe e com'è stata la tua esperienza di apprendimento dell'italiano?</i>	ah ok interessante ehhe e como foi a sua experiência de aprendizagem do italiano?
Sylvia	<i>ahh buona ah penso che è sempre imparo le cose nuove e mi piace molto perché eh ah non so ma mi piace</i>	ahh boa ah acho que é sempre aprendo coisas novas e eu gosto muito porque eh ah não sei mas eu gosto
Marta	<i>ma tu e qualcuno della tua famiglia parla in italiano?</i>	mas você e alguém da sua família fala em italiano?
Sylvia	<i>no la mia mamma non parla la mia la mia nonna è già morta ehhe solo solo parlo italiano con le mie amiche qui nell'università però questo mi piace molto perché loro parlano meglio di me dunque sto sempre imparando di più</i>	não a minha mãe não fala a minha a minha avó já faleceu ehhe só só falo italiano com as minhas amigas aqui na universidade mas eu gosto muito disso porque elas falam melhor que eu então estou sempre aprendendo mais
Marta	<i>no ok ehhe tu lavora lavori?</i>	não ok ehhe você trabalha trabalha?

Como se vê, a entrevistadora faz a pergunta, ouve a resposta, eventualmente pede algum esclarecimento, como em “no?”, emprega marcadores discursivos “ah ok”, “no ok”, mas não estimula a entrevistada a aprofundar suas respostas e, em alguns momentos, introduz rapidamente novas questões, não demonstrando estar interessada naquilo que a interlocutora diz.

As interações que foram classificadas como de grau de envolvimento baixo, diferentemente das anteriores, são aquelas nas quais não se encontram nem mesmo sinais discursivos, isto é, o entrevistador faz sua pergunta, o entrevistado a responde e, imediatamente, o entrevistador enuncia uma nova questão.

Nesses casos, portanto, não ocorre real interação entre os participantes, pois não se tem uma “relação de parceria” entre os interlocutores (BRAIT, 2010, p. 235), mas sim uma

enumeração de perguntas e respostas, gerando a impressão de que as perguntas foram feitas apenas com o intuito de cumprir a tarefa proposta pelo professor, sem nenhuma intenção de os alunos se envolverem com os assuntos tratados ou um com o outro. O exemplo a seguir ilustra essa situação em uma interação entre duas participantes do G2:

Quadro 85: Exemplo de interação com grau de envolvimento baixo

Isabella	<i>la tua età qual'è?</i>	a sua idade qual é?
Vanessa	<i>ho ventisette anni</i>	tenho vinte e sete anos
Isabella	<i>qual è la tua città di origine?</i>	qual é a sua cidade de origem?
Vanessa	<i>ahh San Paolo</i>	ahh São Paulo
Isabella	<i>con chi vivi?</i>	com quem você vive?
Vanessa	<i>io vivo con due amiche</i>	eu vivo com duas amigas
Isabella	<i>ah sì e com'è la tua famiglia?</i>	ah sim e como é a sua família?
Vanessa	<i>io ho una sorella più piccola, più giovane, mia madre e mi papà.</i>	eu tenho uma irmã mais nova, mais jovem, minha mãe e meu pai
Isabella	<i>con chi vivi vivev- vivevi da piccola?</i>	com quem você vive vivi- vivia quando era criança?

A análise das transcrições das entrevistas gravadas pelos alunos do G1 antes e após o período instrucional com a contagem das interações que apresentaram grau de envolvimento alto, médio e baixo revelou a seguinte situação:

Tabela 46: O grau de envolvimento interacional nas entrevistas do G1

Grau de envolvimento	Pré-teste	Pós-teste
	G1	G1
Alto	5	7
Médio	2	2
Baixo	4	2

Os resultados indicam ligeira alteração entre os dois momentos testados. No pré-teste, a maioria das entrevistas foi classificada como interações com grau de envolvimento médio e baixo (6 entrevistas). No pós-teste, observa-se que mais alunos aumentam o grau de envolvimento, de 5 para 7.

Realizando o mesmo procedimento nas transcrições das entrevistas gravadas pelo G2, foi possível notar a seguinte configuração:

Tabela 47: O grau de envolvimento interacional nas entrevistas do G2

Grau de envolvimento	G2	G2
Alto	5	6
Médio	1	0
Baixo	5	5

Também aqui, houve ligeira alteração, pois um aprendiz que produziu no pré-teste uma entrevista com grau de envolvimento médio deixa de fazê-lo, participando mais da interação no pós-teste.

Ainda que as alterações não tenham ocorrido na maioria dos aprendizes, acreditamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula, como a visualização de um exemplo de entrevista e a subsequente discussão acerca da postura dos participantes durante a interação, podem ter feito com que os aprendizes começassem a perceber a necessidade de se engajar com seu interlocutor em contextos semelhantes.

Cabe destacar, porém que o número de aprendizes que continuam se envolvendo pouco após a instrução continua sendo alto, 7 dos 22, sugerindo que apenas a instrução em sala de aula não parece ter sido suficiente para que mais alunos percebessem a importância do envolvimento dos participantes no desenvolvimento desse gênero textual.

Levando em consideração os resultados evidenciados até aqui quanto à adequação aos assuntos tratados e ao respeito à estrutura organizacional do gênero entrevista, parece ser possível dizer que houve ligeira alteração na *performance* dos aprendizes dos dois grupos, indicando possíveis efeitos da instrução em sala de aula.

7.1.2 Os fenômenos linguísticos nas entrevistas antes e após a instrução

No momento em que nos dedicamos ao detalhamento do funcionamento do gênero entrevista no capítulo 5, mostramos, além dos conteúdos tratados nas interações com falantes italianos e da sua composição organizacional, como os fenômenos marcados em diamesia e diafasia se apresentavam nesse gênero oral menos formal.

De modo geral, foi possível identificar nas entrevistas as seguintes marcas linguísticas:

1. Construção da futuridade por meio de *futuro semplice* e de *presente indicativo*
2. Leque de conjunções mais restrito em comparação com gêneros escritos formais
3. Presença de unidades lexicais alteradas no diminutivo
4. Construção de superlativos absolutos a partir de afixos (*-issimo/super*) e de advérbios (*molto*)
5. Uso de deslocamentos à esquerda e à direita
6. Construção de orações relativas a partir prevalentemente dos pronomes *che* e *cui*

A partir desse momento, serão focalizados os resultados dos aprendizes em relação a esses fenômenos. Para tanto, procederemos à comparação das duas entrevistas produzidas antes e após o curso experimental, com o intuito de verificar se houve alguma alteração na *performance* dos aprendizes, indicando possíveis variações e relacionando-as com o tratamento didático.

É evidente que com essa comparação não se pretendia avaliar se as entrevistas produzidas pelos aprendizes brasileiros se tornam em todos os aspectos comparáveis àquelas dos falantes italianos, pois, claramente, trata-se de alunos com diferentes níveis de proficiência na língua estrangeira que podem, até mesmo, optar por não produzir os fenômenos tratados em sala de aula por uma decisão pessoal. Sendo assim, o objetivo dessa análise, longe de prescrever usos, é procurar entender se os alunos revelam algum tipo de mudança em seu comportamento linguístico, após terem tido contato com textos e atividades com foco em fenômenos linguísticos marcados em diamesia e diafasia.

O primeiro traço linguístico examinado foi a presença de unidades lexicais alteradas. Com essa observação, pretendia-se visualizar se os aprendizes utilizavam mais esse recurso como marca de informalidade em seus textos orais após a instrução em sala de aula sobre o fenômeno.

Com esse procedimento, foram detectadas no pré-teste do G1 6 ocorrências do sufixo – *ino*, enquanto, no pós-teste, esse número cai para 5. A tabela abaixo mostra esses diminutivos, indicando o termo usado e o aluno do G1 que o produziu:

Tabela 48: Os diminutivos nos testes de produção oral do G1

G1					
Pré-teste			Pós-teste		
Aluno	Forma	Ocorrências	Aluno	Forma	Ocorrências
Elena	nipotino	1	Elena	cestini vecchiette	1 1
Enzo	nipotino	1	Enzo	cagnolina ragazzini	1 1
Marco	ragazzino	1	Rodolpho	uccellini	1
Rodolpho	nipotino piccolino	2 1			
4 alunos	3 formas	6 ocorrências	3 alunos	5 formas	5 ocorrências

Comparando o emprego de diminutivos nos dois testes, vê-se que ocorreram apenas duas alterações: os aprendizes Elena e Enzo inseriram um diminutivo a mais em suas produções orais no pós-teste e os alunos Marco e Rodolpho reduziram esse número. Essas

modificações, no entanto, por terem atingido baixa frequência e por serem aparentemente casuais, não parecem estar associadas às aulas oferecidas a esse grupo, indicando que não houve alteração significativa no G1.

Com isso, vê-se que, mesmo tendo refletido sobre a distribuição de unidades lexicais alteradas em diferentes gêneros textuais e tendo feito atividades de fixação, a maioria dos aprendizes não aumentam a produção de diminutivos após a instrução.

No G2, pôde ser diagnosticado o mesmo cenário, uma vez que somente uma utilização de diminutivo foi registrada em cada um dos testes.

O baixo número de ocorrências de diminutivos no pós-teste dos dois grupos reforça que, para esse fenômeno, a instrução implementada em sala de aula não foi suficiente para alterar a produção oral dos aprendizes dos dois grupos.

Sobre as ocorrências de superlativos absolutos nas entrevistas registradas pelos alunos, é necessário lembrar que, no capítulo 5, constatou-se que a construção de superlativos em língua italiana é marcada diafasicamente e diamesicamente. Relembramos que nas entrevistas vimos que substantivos e adjetivos eram modificados a partir de três processos principais: a anteposição de advérbios intensificadores, que ocupou o primeiro lugar com 54% das ocorrências; o uso do sufixo *-issimo*, que atingiu 44%; e a prefixação por meio de *super-*, com 2%.

Na quinta unidade do curso explícito, criamos as condições para que os aprendizes do G1 observassem essa distribuição e para que fizessem atividades sobre ela. No G2, o trabalho foi desenvolvido de forma indireta, sem que fizéssemos referência a esse fenômeno.

Procedendo à comparação entre a maneira como os estudantes do G1 construíam superlativos no pré-teste e como o fazem no pós-teste, foi possível chegar à seguinte distribuição:

Tabela 49: Os superlativos absolutos nos testes de produção oral do G1

G1					
Pré-teste			Pós-teste		
Estratégia	Forma	Frequência	Estratégia	Forma	Frequência
Advérbio	molto	23	Advérbio	molto	21
	troppo	3			
	così	1			
Sufixo	-issimo	34	Sufixo	-issimo	15
Prefixo	super-	1	Prefixo	-	0
3 estratégias	5 formas	62	2 estratégias	2 formas	36

Os alunos desse grupo, no pré-teste, já produziam superlativo a partir dos três processos disponíveis em língua italiana: adição de intensificadores, de sufixos e de prefixos. Além disso, usavam formas bastante semelhantes às aquelas encontradas nos textos dos italianos, o que mostra que, já nesse momento inicial, os alunos desse grupo conheciam e empregavam estratégias difundidas na língua-alvo.

No pós-teste, porém, houve redução na utilização de superlativos, que caíram de 62 para 36 ocorrências. Também as estratégias foram menos numerosas, assim como as formas de advérbios.

É difícil justificar essa queda, uma vez que seria de se esperar que, pelo menos, a frequência se mantivesse estável nos dois testes, por outro lado, pode ser que os temas tratados na segunda entrevista, por serem diferentes daqueles na primeira interação, não tenham propiciado o emprego de superlativos absolutos.

Com base nesses resultados decrescentes, não foi possível identificar mudanças no *output* dos aprendizes que pudessem ser associadas a efeitos positivos da instrução em sala de aula.

No G2, o resultado da comparação quanto à presença de superlativos absolutos nas entrevistas pode ser visualizado na tabela seguinte:

Tabela 50: Os superlativos absolutos nos testes de produção oral no G2

G2					
Pré-teste			Pós-teste		
Estratégia	Forma	Frequência	Estratégia	Forma	Frequência
Advérbio	molto	18	Advérbio	molto	16
	troppo	1		troppo	4
Sufixo	-issimo	8	Sufixo	-issimo	8
Prefixo	-	0	Prefixo	-	0
2 estratégias	3 formas	27	2 estratégias	3 formas	28

Como se vê, no caso do G2 o número de superlativos nos dois momentos testados se manteve praticamente inalterado. Além disso, as formas empregadas também continuaram as mesmas.

Dessa maneira, no que se refere à construção de superlativos, tanto no G1 quanto no G2, não foi notada variação nas formas de superlativo empregadas, tampouco foi registrado aumento na produção de superlativos com o sufixo *-issimo* como marca do registro mais informal.

A produção dos alunos no que concerne ao terceiro fenômeno estudado, isto é, a presença de deslocamentos à esquerda e à direita, também não se mostrou particularmente alterada após o tratamento em sala de aula.

Como esse fenômeno ocorre como resposta a necessidades expressivas próprias do evento comunicativo, em nossas explicações em sala de aula no G1, procuramos fazer com que os aprendizes entrassem em contato com esse traço linguístico e que conhecessem sua funcionalidade e estruturação, sem que pensassem que se tratava de uma “nova regra gramatical” a ser memorizada. Assim, as aulas foram pensadas para que eles soubessem como lançar mão desse recurso linguístico quando julgassem necessário.

Como resultado da busca de deslocamentos à esquerda e à direita na fala dos aprendizes, foi encontrado um pequeno número de ocorrências nos dois testes realizados.

No G1, a única inversão da ordem canônica que visualizamos foi: “*questo libro io lo uso a volte*” [“esse livro eu o uso às vezes”], produzida pela aprendiz Rafaella. A aluna realiza o deslocamento à esquerda do objeto direto do verbo “*usare*”, construindo-o de forma adequada, com a inserção do pronome átono retomando o sintagma deslocado. Essa aluna, portanto, mesmo antes de receber instrução sobre esse assunto, foi capaz de produzi-lo na modalidade oral.

No pós-teste desse grupo, observamos a produção de dois deslocamentos por dois estudantes distintos: “*non so come tradurlo questo*” [“não sei como traduzi-lo isso”], presente na fala de Rodolpho, e “*non voglio farla l'insegnante*” [“não quero ser isso, professora”], encontrado na entrevista de Fernanda.

No primeiro caso, trata-se de um deslocamento à direita com pronome direto antecipando o objeto direto. No segundo caso, a aluna também tenta produzir um deslocamento à direita, o que não resulta, porém, em uma oração gramatical em língua italiana, já que semanticamente o complemento “*l'insegnante*” não funciona como um objeto direto, mas sim como um predicativo do sujeito, não aceitando o processo de deslocamento.

Desse modo, enquanto o primeiro aluno demonstra ter conhecimento processual do fenômeno, sabendo utilizá-lo de maneira adequada tanto do ponto de vista formal quanto situacional, a segunda aprendiz evidencia conhecer o fenômeno, mas não saber exatamente quando operá-lo, o que pode ser tomado como indício de aprendizagem em curso.

Essa constatação se relaciona em grande medida à dificuldade encontrada por aprendizes brasileiros quanto à produção de pronomes diretos e indiretos, pois, normalmente, esse é um traço da língua-alvo incorporado ao *output* do aprendiz em um momento muito avançado do seu percurso de aprendizagem. Portanto, era de certa maneira esperado que na

fala dos alunos participantes da pesquisa, na maioria, aprendizes com nível de proficiência intermediário, os deslocamentos à esquerda e à direita fossem raramente encontrados.

No G2, assim como no G1, foram identificados poucos casos de deslocamento, apenas dois: um produzido no pré-teste e outro no pós-teste, em ambas as ocorrências foram produzidas orações adequadas do ponto de vista formal.

Na análise desse critério, portanto, não foi encontrada alteração significativa na produção oral dos aprendizes antes e após a instrução.

Vimos no capítulo 5, que os falantes italianos utilizaram nas entrevistas dois tempos verbais principais para expressar a ideia de posterioridade: o *indicativo presente* e o *futuro semplice*.

Durante as aulas do G1, reflexões sobre esse fenômeno foram estimuladas por meio de discussões, da exposição metalinguística da professora e da realização de atividades com foco na forma. No G2, o tratamento didático foi feito de maneira indireta, pela inserção de perguntas que levavam os aprendizes a refletirem sobre aspectos linguísticos mais gerais, sem tocar em estruturas linguísticas específicas.

O exame desse fenômeno nas entrevistas foi feito no sentido de compreender como os aprendizes expressavam a ideia de futuridade antes e depois da instrução em sala de aula, procurando entender se eles incorporavam a variante com *presente indicativo* após terem recebido instrução específica a esse respeito.

As orações produzidas no pré-teste dos alunos do G1 estão dispostas no quadro a seguir. Nas duas colunas à direita, são indicados também o tempo verbal utilizado e o grau de precisão linguística da forma escolhida.

Quadro 86: A expressão da posterioridade no pré-teste de produção oral no G1

Aluno	Oração	Tempo	Emprego correto
Coraline	<i>ti <u>sposerò</u></i> [casarei com você]	Futuro	1ª. p.s. no lugar da 2ª. p.s.
	<i><u>finiremo</u></i> [terminaremos]	Futuro	Sim
Elena	<i>lo <u>farai</u> ancora</i> [você o fará ainda]	Futuro	Sim
	<i>non <u>visiterò</u> così presto</i> [não visitarei tão cedo]	Futuro	Sim
Marco	<i><u>vedremo</u> che cose il futuro ha per me</i> [veremos o que o futuro tem para mim]	Futuro	Sim
Marta	<i><u>avrà</u> va bene</i> [terá tudo bem]	Futuro	Usa 3ª p.s. no lugar de 2ª. p.s.
Rafaella	<i>l'anno prossimo mi <u>sposerò</u></i>	Futuro	Sim

[no ano que vem me casarei]		
<i>mi sposerò</i>	Futuro	Sim
[mi casarei]		
<i>l'anno prossimo mia sorella abiterà</i>	Futuro	Sim
[no ano que vem minha irmã morará]		
<i>farò l'italiano</i>	Futuro	Sim
[farei o italiano]		

As ocorrências de orações voltadas para o futuro são produzidas por cinco aprendizes diferentes e, em todas elas, há somente a opção pelo *futuro semplice*. Em todas as proposições, mesmo naquelas com adjuntos adverbiais temporais, não houve a opção pelo *indicativo presente*, o que pode sinalizar que esses alunos, antes da instrução, não conheciam essa função do tempo verbal *presente*.

Após a realização das aulas, o número de orações construídas sobre a ideia da posterioridade aumentou para 25. O quadro a seguir mostra como os alunos formulam essas proposições:

Quadro 87: A expressão da posterioridade no pós-teste de produção oral no G1

Aluno	Oração	Tempo	Emprego correto
Coraline	<i>quando andrò in Italia</i>	Futuro	Sim
	[quando irei à Itália]		
	<i>quando andrò [...] <u>farò</u> il dottorato</i>	Futuro	<u>farò</u> no lugar de <u>farò</u>
	[quando irei farei o doutorado]		
	<i>prossimo anno io e mia madre <u>andremo</u></i>	Futuro	Sim
	[no ano que vem eu e minha mãe iremos]		
	<i><u>andrò</u> nell'epoca del carnevale</i>	Futuro	Sim
Elena	[irei na época do carnaval]		
	<i><u>sarà</u> febbraio</i>	Futuro	Sim
	[será fevereiro]		
	<i>questo fin'anno <u>faccio</u> piccole gite</i>	Presente	Sim
	[esse fim de ano faço pequenos passeios]		
	<i><u>vado</u> due giorni lì</i>	Presente	Sim
	[vou dois dias lá]		
	<i><u>andiamo</u> lì per lavorare</i>	Presente	Sim
	[vamos lá para trabalhar]		
	<i>lei <u>lascia</u> il suo figlio</i>	Presente	Sim
	[ela deixa o seu filho]		
	<i><u>vado</u> in spiaggia almeno per 3 giorni</i>	Presente	Sim
	[vou à praia pelo menos por 3 dias]		
	<i>se <u>posso</u> salto</i>	Presente	Sim
	[se <u>posso</u> passo]		
	<i>se posso <u>salto</u></i>	Presente	Sim
	[se posso <u>passo</u>]		
	<i>quest'anno <u>sarà</u> così</i>	Futuro	Sim
	[esse ano será assim]		
	<i><u>rimarrò</u> qua</i>	Futuro	Sim
	[ficarei aqui]		

	<i>lasceraì perdere</i> [deixará pra lá]	Futuro	Sim
	<i>sabato <u>ho</u> un corso</i> [sábado tenho um curso]	Presente	Sim
	<i>poi <u>ho</u> anche il compleanno</i> [depois tenho também o aniversário]	Presente	Sim
Fernanda	<i>la mia ricerca <u>sarà</u></i> [a minha pesquisa será]	Futuro	Sim
	<i>alla fine del semestre tu <u>vedrai</u></i> [no fim do semestre você verá]	Futuro	Sim
	<i>quando ai tuoi figli io <u>dirò</u></i> [quando aos teus filhos eu direi]	Futuro	Sim
	<i>tu non <u>farai</u> medicina</i> [você não fará medicina]	Futuro	Sim
	<i>così io <u>scambierò</u> la domanda</i> [assim eu trocarei a pergunta]	Futuro	Escolha lexical equivocada
	<i>cosa <u>farai</u> questa settimana?</i> [o que você fará essa semana?]	Futuro	Sim
Rafaella	<i>Cosa <u>lavorerà</u> per il master?</i> [o que trabalhará para o mestrado?]	Futuro	Usa 3ª. p.s. no lugar da 2ª.p.
	<i><u>sarà</u> adesso febbraio</i> [será agora fevereiro]	Futuro	Sim

Pela comparação dos dois quadros, vê-se que as orações voltadas para o futuro aumentam, mas que, na realidade, o número de alunos envolvidos nessas produções diminui de 5 para 4, sendo que dois alunos que haviam produzido enunciados com foco na posterioridade deixam de fazê-lo (Marco e Marta), enquanto uma aluna começa a introduzi-los (Fernanda).

Três alunos, Coraline, Elena e Rafaella, intensificaram a produção de orações com foco no futuro, o que por si só, a nosso entender, não pode ser tomado como relacionado necessariamente a efeitos da instrução realizada em classe, podendo estar atrelado simplesmente a exigências do evento comunicativo.

No que diz respeito aos tempos verbais escolhidos, 3 dos 4 alunos utilizam apenas o *futuro semplice*, não sendo perceptível, portanto, nenhuma alteração na inserção do *indicativo presente*.

Apenas a aprendiz Elena demonstra, no pós-teste, alteração na maneira de expressar a posterioridade verbal. De fato, das 12 orações formuladas por ela, 9 são construídas com o verbo conjugado no *indicativo presente*. Além disso, percebe-se que a variação entre os dois tempos verbais em sua produção corresponde ao padrão identificado na fala de italianos, os quais tendem a utilizar o *presente* quando há expressão de ancoragem temporal no enunciado (“*Questo fin’anno faccio piccole gite*”), com verbos de deslocamento (“*Vado due giorni lì*”)

ou em proposições condicionais em que se queira intensificar o sentido de concretização (“*Se posso salto*”), assuntos que foram abordados durante as aulas desse curso.

Esses dados sugerem que, no caso dessa aluna, houve alteração após a instrução, e que essa variação pode ter alguma relação com a instrução em sala de aula, visto que a aprendiz incorpora em seu *output* exatamente aquilo que foi objeto de atividades e discussões em classe. No entanto, como foi algo que se verificou na produção de apenas um dos alunos, não é possível generalizar os resultados, o que leva à constatação de que a instrução quanto à variação entre *presente* e *futuro* não gerou efeitos na produção oral da maioria dos aprendizes do G1.

A alteração no *output* dessa aluna e a ausência de modificação no comportamento linguístico dos demais fez com que voltássemos ao teste de seleção desse grupo para verificar se a (ausência de) alteração no *output* poderia estar associada de alguma maneira ao nível de proficiência dos aprendizes.

A partir dessa comparação foi possível observar que a aprendiz que teve sua *performance* alterada atingiu uma média de acertos alto no teste de seleção, 80%, indicando que a incorporação desse fenômeno em sua produção pode ter relação com o seu grau de proficiência alto. No entanto, foi verificado também que outros alunos do G1 que atingiram média até mesmo superior à sua não usaram mais o *presente indicativo* após a instrução em sala de aula, o que indica que a intervenção didática aliada a grau de proficiência mais alto podem influenciar o desenvolvimento da competência sociolinguística, mas não são fatores suficientes para que ele ocorra.

No G2, também houve aumento na quantidade de orações voltadas à posterioridade no pós-teste. No pré-teste a única oração detectada foi: “*quando finisc- quando finirai il corso qua?*” [“quando você termin- terminará o curso aqui?”], na qual vê-se que o aluno que a produz, Tulio, começa o seu questionamento conjugando o verbo “*finire*” no *indicativo presente*, emitindo “*finisc*”, mas, durante a enunciação, volta atrás, preferindo empregar o *futuro semplice*, com a forma “*finirai*”.

Aqui, não é possível saber, porém, se o aprendiz muda de ideia por pensar que estava cometendo um erro gramatical ao usar o *presente* ou se, ao contrário, considerou a variante com o *presente* como pouco adequada à situação.

No pós-teste desses 11 alunos, foram encontradas 13 orações. Foram elas:

Quadro 88: A expressão da posterioridade no pós-teste de produção oral no G2

Aluno	Oração	Tempo	Emprego correto
Lara	<i>Finisco in dicembre</i> [termino em dezembro]	Presente	Sim
	<i>Quando pensi che sarai pronta?</i> [quando você acha que estará pronta?]	Futuro	Sim
Manoela	<i>Forse vado lì</i> [talvez vou lá]	Presente	Sim
	<i>Un giorno chissà io vado lì</i> [um dia quem sabe vou lá]	Presente	Sim
	<i>Quando finisci il corso?</i> [quando você termina o curso?]	Presente	Sim
Tulio	<i>Chissà lo riesco l'anno prossimo</i> [quem sabe o consigo no mês que vem]	Presente	Sim
	<i>Vado a Rio a dicembre</i> [vou ao Rio em dezembro]	Presente	Sim
	<i>Non credo che viaggerò</i> [não acredito que viajará]	Futuro	Sim
	<i>A dicembre mi goderò</i> [em dezembro aproveitarei]	Futuro	Sim
	<i>Ti farò domande sulla routine</i> [te farei perguntas sobre a rotina]	Futuro	Sim
Giulia	<i>Parleremo un po' della sua vita</i> [falaremos um pouco da sua vida]	Futuro	Sim
	<i>Viaggerai al fine dell'anno</i> [viajará no fim do ano]	Futuro	Sim
	<i>Anda a Rio?</i> [Vai ao Rio?]	Presente	“anda” no lugar de “vai”

Aqui, 3 alunos que não haviam produzido nenhuma oração com perspectiva de realização futura começam a fazê-lo (Lara, Manoela e Giulia), enquanto o aluno Tulio aumenta o número de orações no futuro no pós-teste.

O aumento no número de ocorrências nos dois grupos experimentais no pós-teste, como dissemos, não pode ser diretamente entendido como um efeito da instrução, uma vez que pode estar vinculado, por exemplo, à alta frequência do tema *perspectivas futuras* nas entrevistas do pós-teste. Por conta disso, os aprendizes podem ter falado mais de seus projetos, aumentando, assim, o número geral de ocorrências de construções voltadas para esse tempo.

No que diz respeito à variação entre os dois tempos verbais, com exceção de Manoela, que usa apenas o *indicativo presente*, todos os aprendizes variam a maneira como constroem a expressão da posterioridade. De fato, das 13 orações, 7 são realizadas com o *indicativo*

presente e 6 com o *futuro semplice*, mostrando que esses alunos têm conhecimento processual da existência dessa variação.

Isso parece ficar ainda mais evidente se considerarmos que o aluno Tulio, que havia feito uma autocorreção em direção ao emprego do *futuro semplice*, produz, nesse segundo teste, orações com o *indicativo presente*, sugerindo que ou esse aluno percebeu que pode utilizar esse tempo verbal ou que, em razão dos textos com os quais entrou em contato, começou a produzi-lo espontaneamente.

Embora os resultados do G2 possam parecer positivos, pois os alunos formulam mais orações voltadas ao futuro a partir do *presente indicativo*, é difícil afirmar que o aumento ocorrido na produção tenha sido gerado como consequência da instrução, já que, no pré-teste, apenas Tulio havia produzido uma oração com perspectiva futura e, portanto, faltam parâmetros para saber como os demais alunos teriam expresso a noção de futuridade antes da instrução.

Diante disso, a análise do fenômeno *construção da posterioridade* mostrou que não houve variação no *output* da maioria dos aprendizes, tanto no G1 quanto no G2. Apenas dois aprendizes, um de cada grupo, produzem o *presente indicativo*, sugerindo que, no caso desses dois aprendizes, o tratamento didático parece ter tido efeito.

Nos *corpora* de falantes de italiano, foi verificado que a formulação das orações relativas se baseia em três formas pronominais principais: “*che*”, na função de sujeito e de objeto direto; “*cui*” e “*quale*”, na função de complemento indireto. De modo mais específico, nas entrevistas, foi constatada, principalmente, a utilização das formas “*che*” e “*cui*”.

Tendo isso em mente, a distribuição dessas variantes foi apresentada em sala de aula ao G1, enquanto ao G2 não foram feitas menções explícitas a esse fenômeno. No caso desses alunos, foram levados textos que continham essas variantes e foram incentivadas discussões em grupo que tinham por finalidade levar os aprendizes a refletirem sobre a língua-alvo sem abordar estruturas específicas.

Com o levantamento das ocorrências de orações relativas nas produções dos aprendizes do G1 foram encontradas no pré-teste 46 ocorrências e no pós-teste 134. A tabela a seguir mostra como os alunos do G1 formularam orações relativas nessas duas ocasiões:

Tabela 51: As orações relativas nos testes de produção do G1

G1					
Pré-teste			Pós-teste		
Função	Forma	Ocorrências	Função	Forma	Ocorrências
sujeito	<i>che</i>	31	sujeito	<i>che</i>	81
objeto direto	<i>che</i>	9	objeto direto	<i>che</i>	43
comp. prep. ⁷⁹	<i>che</i>	5	comp. prep.	<i>che</i>	6
locativo	<i>dove</i>	1	comp. prep.	<i>cui</i>	3
			comp. prep.	<i>quale</i>	1
totais	2 formas	46	totais	3 formas	134

O exame dos resultados obtidos no primeiro teste revela que os alunos usaram apenas uma vez o pronome *dove*, com função locativa. Nos demais casos, foi empregado apenas o pronome *che*, em 31 casos na função de sujeito; em 9, na de objeto direto; e em 5 na de objeto indireto.

Esse uso de *che* na função de objeto indireto, como se viu no capítulo 5, constitui o que se convencionou chamar *che polivalente*, fenômeno que não se mostrou frequente nos gêneros textuais produzidos pelos falantes italianos.

A generalização do emprego de *che* em contextos linguísticos nos quais outros pronomes seriam esperados pode estar relacionada a três possíveis causas: 1) os alunos não conhecem os pronomes *cui* e *quale* e usam *che* porque é o único pronome de que dispõem em seu repertório; 2) eles conhecem os pronomes *cui* e *quale*, mas não conseguem ainda produzi-los; ou 3) eles conhecem os pronomes, mas optam por não utilizá-los nesse contexto, preferindo produzir o *che* polivalente.

No pós-teste do G1, os alunos ainda produzem orações relativas com *che* em momentos nos quais os pronomes esperados seriam *cui* e *quale*. Isso revela que, não obstante a instrução recebida em classe, a maioria dos alunos não muda sua maneira de construir as proposições, dando mostras de que a instrução não modificou o conhecimento processual do grupo.

Apesar disso, nesse segundo momento, há quatro segmentos em que foram detectados os pronomes *cui* e *quale*, focalizados explicitamente durante as aulas.

Embora esse número seja baixo e envolva a produção de poucos aprendizes, ele parece apontar no sentido de que alguns alunos provavelmente não conheciam esses pronomes no momento do pré-teste ou não se sentiam seguros para tentar produzi-los, o que muda, ainda que pouco, nesse segundo momento.

⁷⁹ A sigla significa complemento preposicionado.

Essa hipótese é ratificada pelos trechos abaixo, nos quais constam as tentativas de emprego desses dois pronomes:

Quadro 89: Exemplo de tentativa de emprego de pronomes relativos no G1

Enzo	<i>questo quando era più giovane quindi può dirmi un episodio o un momento <u>in cui</u>... è rimasto nella testa sua dell'infanzia della gioventù un episodio che ah questo episodio mi ha marcato</i>	isso quando eu era mais novo então pode me falar um episódio ou um momento em que... é ficou na cabeça sua da infância da juventude um episódio que ah esse episódio me marcou
Fernanda	<i>Sport <u>in cui</u> si può gli sport <u>in cui</u> si no gli sport <u>che</u> si fanno con l'acqua <u>in cui</u> si ci sia alla pisci piscina</i>	Esporte em que se pode os esportes em que se não os esportes que se fazem com a água em que se está na piscina
	<i>con la proficienza che è necessaria per fare una ricerca anche la letteratura italiana mi interessa sì sì ma non ho ancora pensato un tema <u>su sulla quale</u> io posso fare una ricerca che che non sia una ricerca per finire un semestre all'università ma una ricerca di <u>iniciação científica</u></i>	Com a proficiência que é necessária para fazer uma pesquisa também a literatura italiana me interessa sim sim mas não pensei ainda um tema sobre sobre a qual eu posso fazer uma pesquisa que que não seja uma pesquisa para terminar o semestre na universidade mas uma pesquisa de iniciação científica

No primeiro exemplo, o aluno Enzo insere “*in cui*” e, logo em seguida, faz uma pausa aparentemente para pensar em como dar sequência à oração. Ele opta, então, pela utilização de “*è rimasto*”, escolha que faz com que sua oração se torne agramatical, já que, nesse contexto sintático, o uso de *che* seria mais adequado por retomar “*un momento*”, que atua como sujeito da oração relativa.

No segundo e terceiro exemplos, ambos produzidos pela aluna Fernanda, enxergamos claramente suas diversas tentativas de usar corretamente os pronomes *cui* e *quale*, tentativas essas que resultam em orações agramaticais.

Esses dados demonstram que o processo de aprendizagem dessas formas não está consolidado em nenhum dos dois alunos; por outro lado, permitem visualizar que os alunos, talvez motivados pelas explicações e atividades em classe, começam a tentar incorporá-las às suas produções.

Por meio desses exemplos, é possível notar também que, embora esses testes tenham sido construídos para eliciar preponderantemente o conhecimento processual dos aprendizes, eles favorecem a aplicação da função “monitor” (KRASHEN, 1978), isto é, percebe-se claramente a “edição” dos enunciados por parte dos aprendizes, sendo que é justamente através desses momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua que podemos detectar mais facilmente indícios sobre o desenvolvimento da aprendizagem na produção oral.

Apesar de a tentativa de utilização do pronome *quale* no gênero entrevista se contrapor ao resultado apresentado no capítulo 5 de que, nesse gênero, essa forma não é utilizada, partimos do pressuposto de que o esforço dos alunos em procurar “testar” as estruturas vistas em sala de aula sinalize que a adoção de instrução explícita pode ser um recurso capaz de fazer com que o aluno ao menos comece a perceber elementos no *input* e em seu próprio *output*, os quais, sem a instrução, dificilmente seriam notados (FROTA; SCHMIDT, 1986).

Assim, é como se a instrução tivesse a função de acender um sinal de alerta sobre o fenômeno, levando o aprendiz a refletir sobre o seu funcionamento quando se depara com a necessidade de utilizá-lo, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

Ainda comparando os dados do pré-teste aos do pós-teste, observa-se que os alunos do G1, no segundo momento, aumentam consideravelmente a produção de orações relativas, quase triplicando o valor encontrado no pré-teste. O fenômeno parece estar relacionado aos assuntos tratados, que, em vários momentos, envolveram os interesses e preferências dos aprendizes.

Nesse sentido, são muito frequentes segmentos como o inserido a seguir:

Quadro 90: Exemplo da vinculação entre orações relativas e assuntos tratados nas entrevistas

Sara	<i>èhh qual è l'ultimo film <u>che</u> hai visto? e ti è piaciuto?</i>	èhh qual é o último filme que você viu? E você gostou?
Marco	<i>e mi è è l'ultimo film <u>che</u> mi- ho visto e mi è piaciuto o se mi è piaciuto?</i>	e me é é o último filme que mi- eu vi e eu gostei ou se eu gostei?
Sara	<i>se se e se è piaciuto</i>	se se e se gostou
Marco	<i>ho rivissuto il Ré Leão Rei Leão e sì mi è piaciuto molto</i>	eu revi o Rei Leão e sim gostei muito
[...]		[..]
Sara	<i>ah qual qual è il suo cantante italiano preferito?</i>	ah qual qual é o seu cantor italiano preferido?
Marco	<i>non conosco molti però mi piace molto un rapper <u>che</u> si chiama Fedez</i>	não conheço muitos porém eu gosto muito de um rapper que se chama Fedez

No trecho acima, a entrevistadora faz sua pergunta utilizando uma oração relativa, em seguida, o entrevistado a repete para esclarecer o sentido da questão. Depois de alguns turnos, a entrevistada volta a fazer uma pergunta que envolve as preferências pessoais do entrevistado e ele, ao respondê-la, insere nova oração relativa.

Assim, em razão de grande parte das entrevistas do pós-teste terem seguido esquemas semelhantes, foi obtido um número bastante superior de orações relativas, demonstrando, mais uma vez, que o aumento de ocorrências por si só não é fator suficiente para que se possa afirmar que houve mudança em decorrência da instrução em classe.

No G2, os resultados quanto a inserções de orações relativas nos dois testes podem ser vistos na tabela abaixo:

Tabela 52: As orações relativas nos testes de produção oral do G2

Grupo 2					
Pré-teste			Pós-teste		
Função	Forma	Ocorrências	Função	Forma	Ocorrências
sujeito	che	11	sujeito	che	14
objeto direto	che	3	objeto direto	che	12
comp. prep.	che	2	comp. prep.	che	1
comp. prep.	cui	1	comp. prep.	cui	1
			comp. prep.	dove	1
totais	2 formas	16	totais	3 formas	30

No pré-teste desses alunos foram encontradas apenas 16 orações relativas, número bastante inferior ao do G1, no qual foram registradas 46.

Observando-as mais de perto, percebe-se que os alunos do G2, assim como aqueles do G1, formulam quase todas as orações relativas com o pronome *che*, não levando em consideração a função sintática desempenhada por ele. É de se notar, no entanto, que um aluno, Tulio, emprega corretamente a conjunção “*cui*”, na oração: “*tu sei quella a cui si da tutto*” [“você é aquela a quem se dá tudo”], demonstrando já possuir conhecimento processual relativo a essa forma, antes mesmo do contato em sala de aula com os textos que a continham.

No pós-teste, registra-se praticamente o dobro das orações relativas encontradas no pré-teste. Também aqui esse aumento parece estar associado aos assuntos abordados, uma vez que foram identificados segmentos semelhantes àqueles do G1, nos quais há o tratamento dos interesses individuais dos entrevistados, o que favorece o aparecimento de orações como: “*c’è um film che mi è piaciuto molto*” [“tem um filme de que eu gostei muito”], “*qual è l’ultimo film che hai guardato?*” [“qual é o último filme que você viu?”], “*Curitiba è una città che mi piacerebbe...*” [“Curitiba é uma cidade que eu gostaria...”], entre outros.

No que diz respeito às formas pronominais utilizadas, o panorama geral se mantém praticamente idêntico, os alunos constroem suas orações apenas a partir do pronome *che*, independentemente da função desempenhada, sendo que, no caso desse grupo, não são encontradas nem mesmo tentativas de uso dos pronomes *cui* e *quale*.

Nesse segundo teste, somente um aluno usa os pronomes *cui* e *dove*. No entanto, trata-se sempre do aluno Tulio, que já no pré-teste demonstrava conhecer essas formas pronominais.

Com esses resultados, pode-se dizer que no que concerne à construção de orações relativas nenhum dos dois grupos demonstra ter alterado de maneira significativa em decorrência da instrução adotada. Ainda assim, como dois aprendizes do G1 começam a testar os pronomes *cui* e *quale*, parece haver uma ligeira vantagem a favor desse grupo, sugerindo que as discussões e as atividades podem ter feito com que esses alunos percebessem a estrutura e começassem a incorporá-la ao seu *output*.

Além dos cinco fenômenos já apresentados, foi examinado também o emprego de conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas.

Durante as análises nos *corpora*, se compreendeu que há variação na gama de conjunções empregadas. No caso específico das entrevistas, as principais conjunções utilizadas na função adversativa foram: *però*, *ma* e *invece*. Em orações causais, sobretudo, *perché* e, com menor frequência, *siccome*. Em orações concessivas *anche se*, e em conclusivas, principalmente, *quindi*, mas também *perciò* e *allora*.

Durante as aulas ministradas ao G1, a distribuição das conjunções nos quatro gêneros foi tratada, levando os aprendizes a refletirem sobre as possíveis causas dessa variação. Também lhes foram propostas atividades com foco nessas estruturas. Nas aulas do G2, não houve tratamento explícito sobre esse assunto, tampouco foram propostas atividades com foco na forma.

Tendo isso em mente, a tabela a seguir mostra o tipo de conjunção utilizada pelos alunos do G1 antes e após a instrução:

Tabela 53: As conjunções usadas nos testes de produção oral do G1

G1					
Pré-teste			Pós-teste		
Categoria	Conjunção	Frequência	Categoria	Conjunção	Frequência
Adversativas	ma	71	Adversativas	ma	79
	però	12		però	21
	invece	3		invece	2
Causal	perché	67	Causal	perché	70
				siccome	3
Conclusiva	quindi	6	Conclusiva	quindi	14
	allora	3		così	6
	così	3		allora	3
	dunque	3		dunque	2
				perciò	1
Concessiva	-	0	Concessiva	anche se	3
3 categorias	8 formas	168	4 categorias	11 formas	204

Enfocando em um primeiro momento apenas as categorias contempladas nos dois momentos testados, vê-se que, no primeiro teste, os alunos do G1 empregaram conjunções adversativas, causais e conclusivas, mas não produziram conjunções concessivas. No segundo teste, por outro lado, essa situação se altera e estão presentes todas as categorias.

Observando as formas de conjunções empregadas, no pós-teste, há o acréscimo de três novas formas: “*siccome*”, “*perciò*” e “*anche se*”, justamente aquelas mais discutidas em sala de aula. Nesse sentido, é importante sublinhar que, embora nos textos dos italianos tenhamos encontrado a utilização recorrente da conjunção “*però*” na posição adversativa e que aqui os alunos tendam a utilizar mais vezes “*ma*”, as demais conjunções começam a corresponder mais àquelas encontradas nas entrevistas de italianos, o que favorece a interpretação de que, no caso do G1, a instrução explícita sobre o fenômeno pode ter feito com que os aprendizes introduzissem conjunções que, até então, não estavam presentes em suas entrevistas.

A ratificar nossa hipótese, percebemos que, apesar de o número total de palavras ter se mantido praticamente o mesmo antes e após a instrução, respectivamente, 6887 e 6848, o número de orações introduzidas por conjunções aumenta de 168 para 204, o que representa um aumento de 21% e demonstra que, nesse segundo momento, os aprendizes, além de variarem mais o uso das conjunções, procuram conectar mais as orações. Isso fica claro na tabela a seguir, na qual indicamos com destaque (em cinza) os aprendizes que aumentaram a quantidade de conjunções nesse segundo teste:

Tabela 54: Conjunções nos aprendizes do G1 no pré-teste e no pós-teste

Aluno	Conjunções pré-teste	Conjunções pós-teste
Coraline	26	16
Elena	27	51
Enzo	12	22
Fernanda	18	27
Julia	19	7
Marco	5	4
Marta	10	14
Rafaella	26	27
Rodolpho	11	4
Sara	5	9
Sylvia	9	23
11 alunos	168	204

A tabela coloca em evidência que sete alunos inserem mais conjunções após a instrução. Com isso, os resultados parecem sinalizar que os aprendizes utilizam mais conjunções para

conectar as orações, contemplam mais categorias e empregam formas mais semelhantes às utilizadas por falantes italianos no mesmo contexto.

Vejamos agora os resultados obtidos no G2:

Tabela 55: As conjunções usadas nos testes de produção oral do G2

G2					
Pré-teste			Pós-teste		
Categoria	Conjunção	Frequência	Categoria	Conjunção	Frequência
Adversativas	ma	16	Adversativas	ma	14
	però	14		però	14
Causais	perché	22	Causais	perché	25
Conclusivas	dunque	1	Conclusivas	quindi	2
				allora	3
				dunque	1
Concessivas	-	0	Concessivas	-	0
3 categorias	4 formas	53	3 categorias	6 formas	59

Ao observar as categorias de conjunções usadas nas primeiras entrevistas dos alunos, notamos, similarmente ao que vimos no pré-teste do G1, a presença de três tipologias: adversativas, causais e conclusivas. No pós-teste, porém, os resultados dos dois grupos experimentais divergem, pois no G2 as categorias permanecem as mesmas, não sendo identificadas conjunções com sentido concessivo.

Quanto às formas empregadas, se compararmos os dois momentos, temos o acréscimo de duas conjunções distintas: *quindi* e *allora*, ambas de tipo conclusivo e de uso bastante frequente em língua italiana. Esse aumento também se verifica quando nos concentramos na frequência total de conjunções, que passa de 53 a 59 ocorrências.

Levando-se em conta que também no G2 não houve diferença expressiva entre o número de palavras produzidas nas entrevistas antes e após a instrução, respectivamente, 3173 e 3034, constatamos que esse grupo também começa a produzir mais conjunções no pós-teste. No entanto, os ganhos percentuais são bastante inferiores àqueles do G1, representando cerca de 10%.

Observando os alunos que produziram mais conjunções no pós-teste (assinalados em cinza), identifica-se a seguinte situação:

Tabela 56: Aumento na utilização de conjunções nos aprendizes do G2

Aluno	Conjunções pré-teste	Conjunções pós-teste
Caio	4	5
Carlos	4	2
Giulia	9	14
Isabella	1	3
Lara	8	7
Manoela	2	6
Mario	7	1
Ornella	5	3
Tina	2	1
Tulio	10	13
Vanessa	1	3
11 alunos	53	58

Aqui, seis alunos foram responsáveis por um incremento em 10% no número de conjunções empregadas, o que pode ser um sinal de influência da instrução implícita, uma vez que os alunos que praticamente não usavam as conjunções (Isabella, Manoela e Vanessa) começam a usá-las um pouco mais, e aqueles que já as usavam no pré-teste intensificam um pouco mais a utilização num segundo momento (Caio, Giulia e Tulio).

Pela análise das duas tabelas trazidas quanto às *performances* individuais dos alunos dos dois grupos, é oportuno também destacar a quantidade de alunos que diminuíram a utilização de conjunções no pós-teste, os quais, somados, perfazem um total de 9 alunos. Resultado que pode ser um sinal de que a instrução, independentemente da técnica usada, não foi suficiente para que eles comessem a conectar mais as orações que produziam, o que fez com que, até mesmo, diminuíssem essa utilização no pós-teste.

De modo geral, pode-se dizer, portanto, que, em ambos os grupos, houve aprendizes que modificaram a seleção de conjunções após a instrução em sala de aula, seja ela explícita ou implícita. No entanto, comparando o aumento percentual nos pós-testes do G1 e do G2, é possível dizer que o G1 parece ter se beneficiado mais que o G2, pois os valores percentuais se revelaram mais altos, assim como as categorias e as formas linguísticas utilizadas se mostraram mais semelhantes àsquelas usadas por falantes italianos em entrevistas.

Os resultados discutidos até aqui mostram que a produção oral dos aprendizes, de maneira geral, foi alterada após o período de instrução, permitindo avançar a hipótese de que o conhecimento inicial dos aprendizes pode ter sido modificado em decorrência da intervenção em sala de aula, reiterando os posicionamentos de Housen e Pierrard (2005), Lyster (1994), VanPatten e Oikkenon (1996), Freitas (2014), entre outros.

De maneira mais específica, constatou-se a variação na *performance* de aprendizes do G1 quanto aos seguintes critérios ligados à estrutura do gênero entrevista: 1) respeito ao par pergunta/resposta; e 2) o grau de envolvimento nas interações. Do ponto de vista estritamente linguístico, a alteração ocorreu na seguinte direção: 1) um aprendiz do grupo começa a usar o *presente indicativo* na construção da posterioridade; 2) houve utilização de conjunções mais semelhantes àsquelas presentes em textos de italianos; 3) houve tentativa de utilização de pronomes relativos *cui* e *quale*.

Assim como no G1, também o grupo que recebeu instrução implícita teve sua *performance* alterada no que concerne aos dois fatores relacionados à estrutura do gênero. No entanto, sobre a produção de fenômenos linguísticos, as modificações envolveram: 1) um aprendiz introduz o *presente indicativo* na expressão da posterioridade; 2) aprendizes empregam mais conjunções, porém com aumento percentual inferior ao do G1.

Como se vê, o G1 parece ter apresentado uma ligeira vantagem em relação ao G2, o que pode estar associado ao tipo de instrução conduzida em sala de aula, sobretudo, porque os fatores desenvolvidos estão relacionados à produção de traços linguísticos característicos do gênero entrevista, justamente o conteúdo abordado por meio de reflexão metalinguística e de atividades com foco na forma durante as aulas. Esse dado vai na direção de outros estudos, como Norris e Ortega (2000) e Gauthier et al. (2014), que apontam efeitos mais positivos para a instrução explícita se comparada à implícita.

Por outro lado, o baixo número de critérios alterados após a instrução reitera as conclusões de Ellis (2005) e Van Compernelle e Williams (2012). Nesse sentido, Van Compernelle e Williams, também concentrados na aprendizagem da competência sociolinguística (em especial, na eliminação da partícula *ne* em negações em francês), constataam que nem todos os conteúdos ensinados passam a fazer parte do conhecimento processual de seus alunos, já que, como afirmam:

Esse atraso nas habilidades de desempenho – ou pelo menos em demonstrar um aumento nas taxas de eliminação de *ne* – não é surpreendente, dado que a instrução e o aprendizado estão sempre à frente do desempenho.

[“This delay in performance abilities - or at least in demonstrating increased *ne* deletion rates - is not surprising given that instruction and learning are often ahead of performance.”] (p. 195)

Caberá, portanto, compreender, nas próximas seções, se esse cenário se confirma também no segundo teste de desempenho, voltado para a produção escrita. De maneira a resumir os resultados até aqui mostrados, inserimos a seguir um quadro síntese:

Quadro 91: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de produção oral

Resultados do G1	Resultados do G2
1) Maior respeito ao par pergunta e resposta no pós-teste; 2) Maior engajamento nas entrevistas; 3) Uso do <i>presente</i> como alternativa ao <i>futuro</i> ; 4) Tentativas de utilização de <i>cui</i> e <i>quale</i> ; 5) Aumento no número de conjunções e maior utilização de conjunções semelhantes às usadas por italianos.	1) Maior respeito ao par pergunta e resposta no pós-teste; 2) Maior engajamento nas entrevistas; 3) Uso do <i>presente</i> como alternativa ao <i>futuro</i> ; 4) Aumento no número de conjunções.

7.2 Os resultados obtidos nos testes de produção escrita

O teste de produção escrita foi formulado como um instrumento mais propenso à eliciação de conhecimento declarativo, uma vez que, baseados na bibliografia produzida na área (ELDER; ELLIS, 2009), partimos do pressuposto de que a escrita é uma atividade “inalienavelmente metalinguística” (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, p. 130), que dirige o olhar do usuário da língua às formas linguísticas mais do que o faz a produção oral.

Como dissemos, o teste de produção escrita consistiu em uma proposta de redação em que o aprendiz devia imaginar estar escrevendo um e-mail a um professor universitário pedindo um novo prazo para a entrega de um trabalho que já deveria ter sido entregue, tema semelhante àquele com o qual haviam entrado em contato durante as aulas.

No momento de analisar as produções, foram estabelecidos como critérios a adequação e o respeito ao contexto comunicativo que era descrito nos enunciados, observando se os conteúdos tratados, a organização composicional do gênero e seus fenômenos linguísticos característicos eram considerados pelos aprendizes.

Tendo em mente essa divisão, para verificarmos a adequação dos e-mails no que diz respeito aos conteúdos, observamos 1) se eles continham temas inapropriados à situação e 2) se eram construídos a partir de segmentos argumentativos, como justificativa para o atraso, pedido de desculpas ao professor e demonstração de interesse pela disciplina/atividade, conforme havia sido observado nas aulas baseadas em e-mails da mesma natureza escritos por falantes italianos.

No que diz respeito à estrutura do gênero, consideramos a presença e a precisão linguística de elementos exteriores ao corpo central do texto, como: a saudação inicial, a saudação final, a autoapresentação e o agradecimento.

Finalmente, quanto aos fenômenos linguísticos, procuramos identificar se houve variação na *performance* dos aprendizes quanto à construção de um texto escrito formal, com a utilização de recursos linguísticos semelhantes àqueles que puderam ser identificados nos e-mails do *corpus*.

A partir desses três conjuntos de critérios, a seguir será feita a apresentação dos resultados obtidos.

7.2.1 Os assuntos e a estrutura dos e-mails do G1 e do G2 antes e após a instrução

Como se viu, nos e-mails produzidos por italianos, foi evidenciada a existência de um objetivo central: persuadir o docente a dar uma nova oportunidade para que o discente produtor do texto participasse de uma atividade extra, cujo prazo de inscrição havia perdido.

Para conseguir atingir essa finalidade, os autores dos textos não incluem temas pessoais ou exteriores à esfera acadêmica. Além disso, na maioria dos textos, há o recurso a três estratégias argumentativas principais: 1) a justificativa para a perda do prazo; 2) a demonstração de interesse pelas aulas ou atividade proposta pelo professor; e 3) o pedido de desculpas pelo ocorrido.

Tendo em mente essas características, foi examinado o conteúdo da parte central dos e-mails produzidos pelos alunos dos dois grupos experimentais, antes e após a instrução, com vistas a verificar, em primeiro lugar, a adequação ao contexto comunicativo e, em segundo, para analisar se as estratégias argumentativas das quais lançam mão são comparáveis de alguma maneira àquelas dos falantes italianos.

Com relação ao primeiro critério, foi identificado que dos 44 textos produzidos, somando-se os textos do G1 e do G2 nos dois testes, nenhum apresentava temática pessoal.

O e-mail a seguir constitui um exemplo de adequação na seleção dos conteúdos tratados, tendo sido composto por uma aprendiz do G2:

Quadro 92: A seleção dos conteúdos na produção do gênero e-mail (exemplo de aluno do G2)

<p><i>Cara professoressa Giuliana,</i></p> <p><i>ho avuto un problema ieri e dunque non ho potuto consegnare il compito della classe di lingua italiana. Mia madre si è ammalata e non aveva nessuno che poteva aiutarla, solo io.</i></p> <p><i>Sto scrivendo questo e-mail a Lei perché volevo sapere se è possibile consegnare questo compito in ritardo. Ho molto interesse nella classe di italiano e riconosco come è importante fare questo compito per migliorare il mio italiano.</i></p> <p><i>Aspetto la sua risposta e già La ringrazio per l'attenzione.</i></p> <p><i>Grazie,</i></p> <p><i>Giulia</i></p>
<p>Cara professora Giuliana,</p> <p>tive um problema ontem e então não pude entregar a tarefa da aula de língua italiana. Minha mãe ficou doente e não tinha ninguém que podia ajudá-la, só eu.</p> <p>Estou escrevendo esse e-mail para a senhora porque queria saber se é possível entregar essa tarefa em atraso. Tenho muito interesse na aula de italiano e reconheço como é importante fazer essa tarefa para melhorar o meu italiano.</p> <p>Espero a sua resposta e já a agradeço pela atenção.</p> <p>Obrigada,</p> <p>Giulia</p>

No exemplo, que não se distancia muito dos outros textos produzidos pelos dois grupos, a aprendiz, embora cometa erros relacionados ao plano morfossintático (“*non aveva nessuno*”, “*voleva*”) e ortográfico (“*clase*”, “*si*”, “*attenzione*”), produz um texto que atende perfeitamente à proposta presente no enunciado da atividade e, mais que isso, limita-se a tratar conteúdos apropriados ao destinatário ao qual a mensagem é dirigida e ao objetivo geral da comunicação.

Os resultados mostram, portanto, que, mesmo antes do tratamento didático, os aprendizes selecionavam assuntos adequados à situação comunicativa e ao grau de distanciamento que tende a marcar a relação professor/aluno na Itália, evitando temas demasiadamente pessoais. A *performance* dos aprendizes não pode então ser associada à instrução, uma vez que eles já demonstravam ter conhecimento sobre os conteúdos pertinentes a essa situação.

Abordando nesse momento os resultados sobre o segundo critério, a inserção de estratégias argumentativas adequadas, o estudo dos textos produzidos pelos aprendizes do G1 gerou a seguinte tabela:

Tabela 57: Segmentos persuasivos nos e-mails do G1⁸⁰

Aluno	Justificativa		Demonstração de interesse		Pedido de desculpas		Pontuação	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Coraline	x	x	0	0	0	0	1	1
Elena	x	x	0	x	x	x	2	3
Enzo	x	x	0	x	0	0	1	2
Fernanda	x	0	0	0	x	0	2	0
Julia	0	x	0	x	0	0	0	2
Marco	x	0	0	0	x	0	2	0
Marta	x	0	x	0	x	0	3	0
Rafaella	x	0	x	0	x	0	3	0
Rodolpho	x	x	x	0	x	x	3	2
Sara	x	x	0	0	x	0	2	1
Sylvia	x	x	0	0	x	0	2	1
Total	10	7	3	3	8	2	21	12

O confronto dos resultados dos alunos do G1 no pré-teste e no pós-teste coloca em evidência que, após a instrução, apenas 3 aprendizes tiveram alteração na *performance* (assinalado em cinza escuro), enquanto em 7 aprendizes houve a redução no número de estratégias argumentativas usadas (assinalado em cinza claro) e uma aluna manteve o mesmo número de argumentos.

Pela tabela, percebe-se que o maior decréscimo se deu na utilização de justificativas e pedidos de desculpa, que deixam de ser vistos em um número considerável de e-mails produzidos após a instrução em classe.

Como foi bastante alto o número de alunos que tiveram a sua pior *performance* após o tratamento didático, buscamos encontrar possíveis caminhos para interpretar esse resultado. Pensamos, então, no procedimento didático desenvolvido em sala de aula no curso explícito, no qual a reflexão dos alunos sobre os conteúdos veiculados nos e-mails foi fomentada pelas seguintes questões:

Passando agora à análise dos objetivos desse texto, para vocês qual é a sua finalidade principal? Narrar eventos? Descrever uma cena? Prescrever regras? Argumentar a favor de uma tese? Indiquem os segmentos textuais que motivaram a sua decisão.

⁸⁰ Nas tabelas, “x” será entendido como presença do critério investigado, enquanto “0” indicará a sua ausência.

Acreditamos que essas questões, talvez por se limitarem apenas à identificação da tipologia textual, não foram suficientes para fomentar a percepção dos segmentos argumentativos a partir dos quais se organizavam os e-mails analisados durante as aulas.

Essa pode ser a razão pela qual, posteriormente, diante da necessidade de redigirem suas próprias produções, os aprendizes não procuraram incrementar seus textos do ponto de vista argumentativo, o que levou à estagnação no número de estratégias empregadas e até mesmo ao seu declínio na maioria dos casos considerados.

A contagem dos segmentos argumentativos nos e-mails produzidos no G2 mostrou a seguinte situação:

Tabela 58: Segmentos persuasivos nos e-mails do G2

Aluno	Justificativa		Demonstração de interesse		Pedido de desculpas		Pontuação	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Caio	x	x	0	0	0	0	1	1
Carlos	x	x	0	x	0	0	1	2
Giulia	x	x	x	x	0	0	2	2
Isabella	x	x	0	x	x	x	2	3
Lara	x	x	x	0	x	x	3	2
Manoela	x	x	0	0	0	0	1	1
Mario ⁸¹	x	.	0	.	0	.	1	.
Ornella	x	x	0	x	0	0	1	2
Tina	x	x	0	x	0	0	1	2
Tulio	x	x	x	x	x	0	3	2
Vanessa	x	0	0	x	0	0	1	1
Total	11	9	2	6	3	2	17	18

A comparação da pontuação final desses alunos nos dois testes permite identificar que 4 alunos aumentaram o número de estratégias usadas (assinalados em cinza escuro), 4 conservaram o número do pré-teste e apenas 2 consideraram menos estratégias (assinalados em cinza claro).

Nesse grupo, então, a maioria dos aprendizes ou manteve o mesmo número de argumentos do pré-teste ou o aumentou, o que talvez possa ter alguma relação com as aulas

⁸¹ O aluno Mario não produziu e-mail em correspondência com a proposta presente no enunciado da atividade e assim seus dados foram considerados como inadequados quanto aos critérios relativos ao conteúdo e à estrutura do gênero e-mail, sendo descartados das análises dos aspectos linguísticos.

ministradas, uma vez que justamente esse grupo teve mais oportunidades para pensar nos assuntos tratados no gênero e-mail e na força argumentativa envolvida em sua construção.

Para nós, o fato de os alunos terem tido a oportunidade de comparar dois e-mails com força argumentativa diferente e de terem procurado elementos nos textos que lhes ajudassem a embasar seu posicionamento talvez tenha ocasionado maior atenção a esse fator, o que, no momento da execução do pós-teste, permitiu que os aprendizes ou mantivessem as estratégias com as quais tinham operado no pré-teste ou que procurassem aumentar a força persuasiva de seus textos.

De qualquer modo, cabe salientar que dos 22 participantes da pesquisa 9 usaram menos estratégias persuasivas no pós-teste, o que revela que a instrução a partir de perguntas de compreensão (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004) pode não atingir todos os alunos da mesma maneira, sendo necessária a aplicação de técnicas didáticas diversificadas que possam favorecer maior percepção por parte do aprendiz.

Para a análise da estrutura do gênero e-mail, observamos os dois textos produzidos pelos aprendizes dos grupos experimentais e verificamos tanto a presença quanto a precisão dos seguintes segmentos: saudação inicial, autoapresentação, agradecimento e saudação final⁸².

O exame da presença e da precisão da saudação inicial utilizada pelos alunos do G1 e do G2 nos dois testes gerou o seguinte resultado:

Tabela 59: Saudações iniciais nos e-mails do G1 e do G2

Fórmulas de rotina empregadas	G1		G2	
	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste
Saudação inicial adequada <i>Gentile professore,</i> <i>Gentilissimo professore</i>	1	7	1	4
Saudação inicial pouco frequente <i>Buonasera professore</i> <i>Buongiorno professore</i>	5	0	3	3
Saudação inicial pouco adequada <i>Caro professore</i> <i>Carissimo professore</i>	5	4	6	3
Totais	11	11	10	10

⁸² Para a formulação das três categorias "rotina adequada", "rotina pouco frequente" e "rotina pouco adequada", foram consideradas as análises apresentadas ao longo do capítulo 5, bem como os resultados da pesquisa conduzida por Andorno (2014), tratados no capítulo 4. Para que uma determinada rotina fosse considerada adequada, ela devia ter sido encontrada em mais de 60% dos e-mails examinados em ambos os estudos; para ser considerada pouco frequente, devia ter sido registrada em um número reduzido de e-mails; e, para ser considerada pouco adequada, não devia ter atingido nenhuma ocorrência em nenhuma das duas pesquisas.

Com essa primeira tabela, é possível notar que dos 11 alunos do G1 submetidos ao pré-teste, 5 haviam utilizado saudações pouco adequadas; 5 haviam empregado rotina pouco frequente; e apenas 1 havia escolhido uma rotina linguística adequada e frequente.

No pós-teste desse mesmo grupo, temos uma alteração a favor da rotina adequada, que é selecionada por 7 alunos; enquanto 4 aprendizes empregam rotinas pouco adequadas, mesmo após o período de instrução.

No pré-teste do G2, a situação inicial era bastante semelhante àquela evidenciada no G1. Dos 10 alunos que incluíram a saudação inicial em seus textos, 6 utilizaram rotinas pouco adequadas; 3 empregaram rotinas pouco frequentes; e apenas 1 usou rotina adequada.

No pós-teste, percebe-se um aumento no emprego de rotinas adequadas, que são detectadas em 4 textos, enquanto 3 alunos continuam a selecionar rotinas pouco frequentes e 3 continuam a utilizar saudações pouco adequadas.

Considerando os resultados dos dois grupos, é possível dizer que ambos se moveram em direção à seleção de rotinas linguísticas mais adequadas para a formulação da saudação inicial após a instrução, porém o G1, nesse quesito, parece ter apresentado vantagem em relação ao G2, uma vez que 6 alunos começam a utilizar saudação adequada, enquanto no G2, foram apenas 3.

Cabe dizer, no entanto, que parte dos alunos dos dois grupos não mostrou nenhuma alteração em sua *performance* nesse critério, indicando que apenas a reflexão desenvolvida em sala de aula, independentemente do tipo de atividade proposta, pode não ter sido suficiente para que eles percebessem ou se recordassem das fórmulas no momento da produção de seus textos.

A mesma análise para a saudação final revelou as seguintes escolhas:

Tabela 60: Saudações finais nos e-mails do G1 e do G2

Fórmulas de rotina empregadas	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste
Saudação final adequada <i>Cordiali saluti</i> <i>Cordialmente</i> <i>Distinti saluti</i>	3	8	2	6
Saudação final pouco frequente <i>A presto</i> <i>Porgo i miei distinti saluti</i>	0	0	1	1
Saudação final pouco adequada <i>Un abbraccio</i> <i>Un buongiorno</i> <i>Att.</i>	2	0	0	2
Totais	5	8	3	9

No pré-teste do G1, apenas 5 alunos haviam inserido uma saudação final em seus textos. Analisando as formas selecionadas, desse total, 2 haviam escolhido uma rotina pouco adequada e 3, uma rotina adequada. Já no pós-teste, o número de aprendizes que compõe uma saudação final sobe de 5 para 8 e todos optam por cumprimentos adequados à situação, fornecendo-nos indícios positivos em relação à instrução realizada em classe.

No que se refere ao G2, no pré-teste, apenas 3 alunos haviam formulado uma saudação final. Desse total, 2 haviam escolhido uma rotina adequada ao contexto e 1 havia selecionado uma fórmula pouco frequente. No pós-teste desse grupo, há uma sensível alteração desse cenário, pois 9 aprendizes inserem esse segmento em seus textos; 6 deles optando por rotina adequada, enquanto 1 aprendiz continua a utilizar rotina pouco frequente, e 2 usam formas pouco adequadas a esse contexto.

Com isso, ambos os grupos mostram maior adequação no pós-teste quanto à seleção de saudações finais, sugerindo efeitos positivos da instrução realizada no G1 e no G2, não tendo sido possível, no entanto, diferenciar os resultados dos dois grupos quanto a essa medida.

Com relação aos agradecimentos contidos na parte final dos e-mails, foi possível verificar que os aprendizes agradecem mais os docentes no pré-teste que no pós-teste, no entanto, identificamos um aumento na adequação das formas linguísticas selecionadas. Como evidencia a tabela a seguir:

Tabela 61: Agradecimentos empregados nos testes do G1 e do G2

Fórmulas de rotina empregadas	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste
Agradecimento adequado <i>La ringrazio</i>	4	5	1	6
Agradecimento pouco frequente <i>grazie</i>	2	2	6	0
Agradecimento pouco adequado <i>grazie mille</i>	3	0	1	0
Totais	9	7	8	6

No pré-teste do G1, 4 aprendizes escolheram o agradecimento mais frequentemente empregado no *corpus* de textos italianos - *La ringrazio*; 2 utilizaram *grazie*, agradecimento pouco frequente nos e-mails de italianos; e 3 optaram por *grazie mille*, que não registrou nenhuma ocorrência naquele *corpus*.

No pós-teste, embora o número geral de agradecimentos tenha diminuído, os aprendizes deixam de usar o agradecimento *grazie mille* e empregam ou *grazie* ou *La ringrazio*.

No pré-teste do G2, notamos que 6 alunos optaram pela forma menos frequente no *corpus* italiano: *grazie*; um estudante selecionou a fórmula mais frequente nesse contexto, *La ringrazio*, e um empregou o agradecimento *grazie mille*.

No pós-teste, há um deslocamento a favor de *La ringrazio*, opção escolhida por todos os aprendizes desse grupo.

Ainda que no pós-teste do G1 tenha havido duas ocorrências de textos com o agradecimento menos frequente, *grazie*, vemos que, após a instrução, nenhum aluno dos dois grupos recorre à forma *grazie mille*, indicando que os aprendizes de ambos os grupos podem ter notado esse fator por meio das atividades realizadas em classe, o que os teria levado a evitá-la no pós-teste.

Além disso, do número total de 13 aprendizes que inserem esse segmento em seus textos no pós-teste, 11 utilizam *La ringrazio*, dado que aponta no sentido de uma alteração na *performance* dos aprendizes dos dois grupos e de uma maior aproximação de seus e-mails em relação àqueles produzidos em língua italiana.

Finalmente, sobre a formulação das autoapresentações, foram detectadas as seguintes estruturas:

Tabela 62: Autoapresentações nos e-mails do G1 e do G2

Autoapresentação	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste	Ocorrências pré-teste	Ocorrências pós-teste
Autoapresentação frequente <i>Sono ... uno studente di</i>	2	7	1	5
Autoapresentação pouco frequente <i>Mi chiamo...</i>	0	0	1	2
Totais	2	7	2	7

No pré-teste do G1, apenas 2 aprendizes inserem esse segmento em seus textos e o constroem de forma adequada por meio da estrutura “*sono + nome + uno studente di...*”, mostrando que já empregavam a estrutura da autoapresentação mais frequente nos e-mails em língua italiana.

No pós-teste, esse número aumenta para 7 aprendizes, sendo que todos se valem do verbo *essere*, semelhantemente ao que verificamos nos textos produzidos por italianos, sugerindo que, após a instrução, os aprendizes não apenas consideram mais a importância desse segmento, como também adotam a fórmula vista nos e-mails com os quais entraram em contato durante as aulas.

No pré-teste do G2, também 2 estudantes produziram autoapresentações. Desse total, um aluno se valeu de uma forma que se mostrou menos frequente no *corpus* italiano, com estrutura baseada no verbo “*chiamarsi*”, e um realizou a apresentação a partir do verbo “*essere*”, seguindo a tendência vista no G1.

No pós-teste, o número de autoapresentações, assim como no G1, sobe de 2 para 7. Desse número, 2 aprendizes usam o verbo “*chiamarsi*” e 5 o verbo “*essere*”, permitindo visualizar que, nesse grupo, embora integrem mais o segmento aos seus e-mails, nem todos os alunos fazem a autoapresentação como visto nos textos levados à sala de aula.

Os dados apresentados até aqui nos fazem supor que existe uma relação entre o aumento no número de segmentos considerados pelos alunos e a instrução fornecida em sala de aula, uma vez que, durante os encontros, os aprendizes dos dois grupos tiveram a oportunidade de refletir sobre as partes constituintes do e-mail, o que ocorreu a partir da leitura de exemplos desse gênero e de discussões fomentadas por questões como as seguintes:

De qual gênero textual vocês acreditam que se trata? Quando nós produzimos um texto que pertence a um determinado gênero textual, procuramos respeitar as suas regras de funcionamento. Para que esse gênero específico funcione bem, quais são os elementos que o estruturam, ou seja, quais são as suas partes constituintes?

Com esses questionamentos, os alunos, discutindo em conjunto, chegaram à conclusão de que os textos pertenciam ao gênero e-mail, e que eram compostos, além de seu corpo central, por: saudação inicial e final, agradecimento e autoapresentação.

Baseados nessa reflexão, supomos que eles tenham se atentado para essa composição, o que levou, no pós-teste, não apenas a incorporar tais segmentos aos seus e-mails, mas também a selecionar rotinas linguísticas semelhantes àquelas em e-mails de falantes italianos.

Em síntese, para os critérios ligados aos conteúdos, não foi identificada alteração na *performance* dos aprendizes em nenhum dos dois grupos experimentais. Sobre os fatores concernentes à estrutura, por outro lado, houve alterações significativas, com os aprendizes incorporando rotinas conversacionais mais apropriadas ao gênero.

7.2.2 Os fenômenos linguísticos nos e-mails do G1 e do G2 antes e após a instrução

Além de critérios ligados aos conteúdos e à estrutura do gênero e-mail, partindo sempre do trabalho realizado em sala de aula, verificamos a variação nos e-mails dos dois grupos no pré-teste e no pós-teste quanto aos seguintes traços da variedade escrita mais formal:

1. expressão de posterioridade verbal feita prevalentemente a partir do tempo verbal *futuro semplice*
2. variação de formas de conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas
3. ausência de unidades lexicais alteradas no diminutivo e no aumentativo
4. superlativos absolutos construídos com maior frequência a partir de advérbios intensificadores
5. ausência de deslocamentos à esquerda e à direita
6. variação entre *cui* e *quale* na formulação de orações relativas

Foram contabilizadas as ocorrências desses seis fenômenos nos 44 textos elaborados pelos alunos participantes da pesquisa.

De modo geral, as análises mostraram que a instrução não produziu efeitos significativos para todos os fenômenos. Para facilitar a leitura desta seção, abordaremos de maneira sintética os resultados dos fenômenos para os quais a instrução não parece ter gerado modificação na *performance* dos aprendizes, logo depois, trataremos os traços para os quais a intervenção parece ter contribuído positivamente.

Em primeiro lugar, levando em consideração o critério “ausência de unidades lexicais alteradas”, foi constatado que, de fato, nas produções dos alunos dos dois grupos experimentais, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não houve inserção de diminutivos ou aumentativos.

Como alguns desses alunos produziram diminutivos no teste de produção oral, é possível que eles tenham conhecimento que a presença desse fenômeno está ligada a registros mais informais e que, por isso, os tenham evitado em seus e-mails. Por outro lado, também pode ser possível que esse resultado seja fruto de causalidade, não estando vinculado nem ao conhecimento do aluno sobre a adequação ao gênero e à variedade linguística, nem à instrução fornecida em sala de aula.

Dessa maneira, é difícil relacionar a ausência de alterados a possíveis efeitos positivos da instrução. Sendo assim, no caso desse fenômeno, nos parece mais coerente assumir que não foi possível estabelecer relação entre a instrução e a ausência de unidades lexicais alteradas no pós-teste.

O mesmo tipo de resultado inconclusivo foi encontrado na análise dos superlativos absolutos, pois nos e-mails dos aprendizes dos dois grupos experimentais, tanto antes da instrução quanto depois, houve um número bastante reduzido de casos de superlativos absolutos.

De fato, no G1 foram observadas apenas 4 ocorrências em cada um dos testes; enquanto no G2, no pré-teste, foi encontrada apenas uma ocorrência, e, no pós-teste, 6.

Comparando esses resultados àqueles dos testes de produção oral, vemos que os superlativos absolutos nas entrevistas foram mais numerosos que aqui. Essa constatação parece revelar que, no geral, os usuários de uma língua usam, mesmo que apenas intuitivamente, mais mecanismos de ênfase na variedade oral que na escrita.

Esse resultado, porém, não parece ter nenhuma relação com a instrução, pois a tendência ao uso de poucos superlativos na escrita já estava presente antes do início do curso no pré-teste dos alunos.

Com base nisso, não é possível compreender se o baixo número de superlativos absolutos no pós-teste está relacionado a efeitos da instrução ou se é apenas casual, relacionando-se a uma tendência natural de os aprendizes enfatizarem menos substantivos e adjetivos na escrita.

Para os outros fenômenos, a instrução parece ter gerado algum tipo de modificação na *performance* dos aprendizes. Começaremos pelas considerações a respeito dos deslocamentos à esquerda e à direita.

No G2, não foram registradas ocorrências desses dois fenômenos linguísticos nem antes nem após a instrução. Como eles também não foram frequentes nas produções orais desses alunos, não é possível saber se os alunos não os produzem por não conhecê-los ou se essa ausência estaria associada simplesmente ao fato de eles não sentirem a necessidade de inverter a ordem canônica das orações.

No que se refere mais especificamente ao G1, não foram identificadas ocorrências de deslocamentos no pré-teste. No pós-teste de dois alunos, por outro lado, foram visualizadas duas ocorrências de deslocamento à esquerda.

Trata-se das seguintes orações: "*però il compito l'ho finito ieri sera*", na qual há o deslocamento à esquerda de "*il compito*" e posterior retomada pelo pronome direto "*lo*", e "*quello non ho potuto farlo*", com deslocamento à esquerda de "*quello*" e retomada pelo pronome "*lo*".

Com base nesses dados, vemos que esses dois alunos do G1 integram os deslocamentos às suas produções escritas, contradizendo as discussões e reflexões tidas em sala de aula que mostravam que a alta frequência desse fenômeno estaria associada, principalmente, ao canal oral e ao registro informal.

Essas inserções, se por um lado revelam que esses alunos não se atentaram para a distribuição do fenômeno em diferentes gêneros textuais, por outro, permitem notar um esforço dos aprendizes que, aparentemente, procuram inserir em seus e-mails os objetos de ensino abordados durante as aulas. Esses dados apontam na mesma direção dos estudos conduzidos por Van Compernelle e Williams (2013, p. 304), que mostram que os aprendizes, após o período instrucional sobre traços marcados sociolinguisticamente, começam a reconhecer a variação, mas não são capazes de associá-la ao seu "significado social", isto é, não percebem quando é adequado ou não produzir um dado aspecto variável.

Sobre a maneira como constroem a ideia de posterioridade, foi feito o levantamento das ocorrências nos dois grupos experimentais nos dois momentos testados. A partir desse procedimento, verificamos que, no pré-teste, a frequência de ocorrências de expressão de posterioridade era praticamente a mesma nos dois grupos: no G1, atingindo 4 ocorrências, e, no G2, 3.

No pós-teste, todavia, esses números divergem: no G2, as ocorrências se mantêm as mesmas, 3, construídas todas com o *futuro semplice*; enquanto, no G1, sobem para 15.

Como se vê, no G2 não foi possível notar nenhuma alteração no período anterior e posterior à instrução. Por isso, serão discutidos aqui apenas os resultados do G1.

No quadro a seguir, são apresentadas as orações produzidas pelos alunos do G1 nos dois testes de produção escrita:

Quadro 93: A expressão da posterioridade no pré-teste e no pós-teste de produção escrita do G1

	Aluno	Oração	Tempo	Emprego correto
Pré-teste	Rafaella	<i>poi lo consegno il più presto possibile</i> [depois entrego o mais rápido possível]	Presente	Sim
		<i>lo farò adesso volentieri</i>	Futuro	Sim

		[o farei agora com prazer]		
	Marta	<i>questa sara la prima e l'ultima volta</i> [essa será a primeira e a última vez]	Futuro	Sim
		<i>non avrò il voto necessario</i> [não terei a nota necessária]	Futuro	Sim
Pós-teste	Coraline	io capirò la sua opinione	Futuro	Sim
	Elena	<i>adesso lo riprendo</i> [agora o retomo]	Presente	Sim
		<i>adesso lo consegno</i> [agora o entrego]	Presente	Sim
	Rafaella	<i>Le consegnerò il compito domani</i> [lhe entregarei a tarefa amanhã]	Futuro	Sim
		<i>se sarà possibile accettarlo</i> [se será possível aceitá-lo]	Futuro	Sim
	Rodolpho	<i>sarò un'altra volta all'università</i> [estarei uma outra vez na universidade]	Futuro	Sim
		<i>per questo non potrò consegnarlo prima</i> [por isso não poderei entregá-lo antes]	Futuro	Sim
	Sara	<i>se questa alternativa non sarà possibile</i> [se essa alternativa não será possível]	Futuro	Sim
	Enzo	<i>questo compito farà parte</i> [essa tarefa fará parte]	Futuro	Sim
		<i>voto finale il cui verrà dato a dicembre</i> [nota final que será dada em dezembro]	Futuro	Sim
		<i>glielo consegno fino a mercoledì</i> [lhe entrego até quarta-feira]	Presente	Sim
		<i>alcuni punti saranno scontati</i> [alguns pontos serão descontados]	Futuro	Sim
	Fernanda	<i>non proverò di giustificare</i> [não tentarei justificaar]	Futuro	Sim
		<i>porterò il compito mercoledì</i> [levarei a tarefa terça-feira]	Futuro	Sim
	Marco	<i>il ritardo risulterà in una diminuzione</i> [o atraso acarretará uma diminuição]	Futuro	Sim

Observando mais detidamente os dados do G1 no pré-teste (parte superior do quadro), vemos que, embora tenham sido detectadas 4 orações, apenas 2 aprendizes tinham incorporado essa perspectiva temporal em seus textos, sendo que dessas 4 situações, 3 haviam sido construídas a partir da variante com *futuro semplice* e uma com o *indicativo presente*.

No pós-teste, acompanhando o aumento no número geral de ocorrências, também o número de alunos que o usam sobe de 2 para 8, o que reforça a hipótese de que os alunos, após a instrução, podem ter inserido as formas com as quais entraram em contato em sala de aula.

Do total de 15 ocorrências no pós-teste, apenas 3 foram construídas no *presente indicativo*, tendo sido produzidas por 2 alunos distintos que, no pré-teste, não haviam formulado proposições com expressão de futuro, enquanto as demais 12 orações foram formuladas apenas a partir do *futuro semplice*, o que nos indica que esses aprendizes, além de

terem procurado inserir mais o fenômeno em seus textos, o fazem de modo a contemplar, na grande maioria das vezes, a variante que se mostrou mais frequente no gênero e-mail, o *futuro semplice*, resultado que pode ser interpretado como uma consequência das atividades em sala de aula, que apresentavam exatamente essa variante como aquela mais frequentemente selecionada em e-mails mais formais.

É importante observar que a aluna que havia produzido um enunciado construído a partir do *indicativo presente* no pré-teste, deixa de fazê-lo no pós-teste, produzindo duas formas construídas com o *futuro semplice*, o que pode ser um indício de reformulação de seu conhecimento inicial e de que havia começado a se atentar para a distribuição desse fenômeno em gêneros mais e menos formais.

Do total de ocorrências de posterioridade nos textos do G1, não encontramos nenhum erro gramatical, isto é, todos os verbos conjugados no presente e no futuro apresentaram morfemas de número e pessoa adequados, independentemente do momento testado. Cabe ressaltar que, durante a execução dos testes, os alunos não consultaram materiais de apoio, como dicionários, lista de verbos, entre outros.

Com os dados quanto à expressão da posterioridade nos e-mails, foi verificada uma maior tendência de os aprendizes do G1 inserirem esse fenômeno em seus textos após a instrução. Como nesse segundo e-mail os objetivos comunicacionais eram os mesmos daqueles do pré-teste, supomos que o aumento no uso do futuro não se deva apenas a necessidades próprias da comunicação, mas que os aprendizes tenham, de certa maneira, procurado contemplar essa estrutura em suas produções, buscando incorporar ao seu *output* as reflexões e discussões ocorridas em sala de aula.

Na observação do emprego de conjunções, foi possível perceber que os dois grupos no pré-teste de produção escrita eram relativamente semelhantes, com ligeira vantagem para o G1, que apresentou uma quantidade maior de conjunções, 19, enquanto o G2 registrou 15.

No pós-teste, houve grande diferença entre os dois grupos, uma vez que o G1 aumentou o número de ocorrências, produzindo 31 conjunções, enquanto o G2 vai para 14.

Além desse número final ter diminuído, constatamos que no G2, foram escolhidas no pós-teste as mesmas conjunções utilizadas antes da instrução, o que indica que, para esses aprendizes, não houve alteração decorrente da instrução.

Para entendermos em que sentido se deu o aumento no uso de conjunções no G1, observamos se esse aumento envolveu a maioria dos alunos ou se esteve concentrado em apenas alguns deles. Para isso, foi feito um levantamento do número de conjunções

empregadas em seus textos antes e após a instrução. Os dados aos quais chegamos constam na tabela a seguir:

Tabela 63: Conjunções nos e-mails do G1⁸³

Alunos	Conjunções pré-teste	Conjunções Pós-teste
Coraline	1	2
Elena	2	1
Enzo	3	8 (7)
Fernanda	0	3
Julia	1	4 (3)
Marco	0	2
Marta	3	3
Rafaella	1	1
Rodolpho	3 (2)	1
Sara	2	2
Sylvia	3	4
Total	19	31

Detendo-nos sobre esses números, percebemos que, no pós-teste, dos 11 alunos do G1, 6 incrementaram o uso das conjunções (assinalados em cinza escuro); 3 mantiveram o mesmo número; e apenas 2 reduziram o emprego de conjunções no segundo e-mail (assinalados em cinza claro).

Esses resultados reiteram que os aprendizes no pós-teste procuram, de fato, aplicar aquilo que viram em sala de aula e de tornar seus textos mais próximos daqueles analisados ao longo das aulas.

Essa nossa hipótese é reforçada quando notamos que dois alunos "encharcam" os seus e-mails do pós-teste com várias formas de conjunção distintas. Esse é o caso de Enzo, que, em seu pré-teste emprega três conjunções, e que, no pós-teste, produz 8, demonstrando o seu interesse em tornar o seu texto cada vez mais articulado:

⁸³ Os numerais colocados entre parênteses indicam o número de formas lexicais encontradas. Assim, por exemplo, no pós-teste da aluna Julia foram identificadas 4 ocorrências de conjunções construídas a partir de 3 formas lexicais diferentes, a saber: ma, perché e poiché, sendo que uma delas, no caso ma, foi utilizada duas vezes.

Quadro 94: Exemplo da produção de conjunções no pós-teste do G1

Trecho pré-teste	<i>Ieri non l'ho consegnato il mio lavoro perché avevo una forte malattia. Non era possibile andare a scuola e per questo non ho consegnato l'attività ma l'ho fatta. Quindi voglio sapere se sarebbe possibile consegnarla domani nella prima lezione.</i>	“Ontem não o entreguei o meu trabalho porque tinha uma forte doença. Não era possível ir à escola e por isso não entreguei a atividade mas a fiz. Portanto queria saber se seria possível entregá-la amanhã na primeira aula.”
Trecho pós-teste	<i>[...] ho perso il giorno limite da consegnare quel compito di ricerca il quale lei ha detto di inviare fino a ieri. Non voglio far scuse a riguardo, ma sono stato seriamente malato e perciò non sono riuscito a finire il compito nel tempo giusto. Siccome questo compito a che mi riferisco farà parte del voto finale il cui verrà dato solo a dicembre, volevo chidergli se non sarebbe possibile considerarlo anche se è in ritardo. Glielo consegno fino a questo mercoledì 01 novembre, perché pur avendo poco tempo, l'ho già fatto praticamente tutto. Capisco che ciò sarebbe un'eccezione, dunque anche se alcuni punti saranno scontati, volevo consegnare questa attività.</i>	“[...] eu perdi o dia limite para entregar aquela tarefa de pesquisa a qual a senhora disse para enviar até ontem. Não quero dar desculpas a esse respeito, mas estive seriamente doente e portanto não consegui terminar a tarefa no período correto. Como essa tarefa à qual me refiro fará parte da nota final a qual será dada somente em dezembro, queria pedir-lhe se não seria possível considerá-la, ainda que atrasada. Lhe entrego a tarefa até a próxima quarta-feira 01 de novembro, porque, mesmo tendo pouco tempo, já o terminei praticamente todo. Entendo que isso seria uma exceção, então mesmo que alguns pontos serão descontados, queria entregar essa atividade.

Como se vê a partir da comparação dos dois segmentos, no primeiro teste, duas das três conjunções selecionadas são de uso muito frequente em língua italiana – *ma* e *perché* – sendo aprendidas pelos aprendizes brasileiros já em estágios bastante iniciais (talvez pela semelhança das formas com relação à língua materna).

No pós-teste, por outro lado, o aluno varia mais as suas escolhas e emprega justamente aquelas formas que foram abordadas por meio da instrução explícita – *perciò*, *siccome*, *pur*, *anche se*, e que foram apresentadas como mais diretamente ligadas a registros escritos mais formais, o que ratifica os efeitos positivos da intervenção didática.

É importante dizer, entretanto, que esse excesso de formas, em alguns momentos, chega a comprometer a informatividade do texto, que se torna confuso em virtude da justaposição de conjunções. Portanto, seria necessário que, em momentos subsequentes, o aluno recebesse *feedback* sobre isso, o que lhe permitiria encontrar um ponto de equilíbrio entre a falta de articulação sintática e seu excesso.

Comparando as formas escolhidas pelos aprendizes do G1 antes e após a instrução, foi possível encontrar o seguinte cenário:

Tabela 64: As conjunções nos e-mails do G1

Categorias	G1	
	Pré-teste	Pós-teste
conjunções adversativas	1 forma ma (7)	2 formas ma (6) però (3)
conjunções causais	2 formas perché (5) giacché (1)	4 formas perché (4) visto che (2) siccome (2) poiché (2)
conjunções concessivas	1 forma anche se (2)	3 formas anche se (4) pur (1) nonostante (1)
conjunções conclusivas	3 formas perciò (2) quindi (1) così (1)	5 formas così (2) quindi (1) dunque (1) pertanto (1) perciò (1)
Totais	7 formas 19 ocorrências	14 formas 31 ocorrências

Por esses dados fica claro que, antes da instrução, havia apenas 7 formas, envolvendo principalmente as conjunções mais difundidas em língua italiana, como *ma* e *perché*. No pós-teste, o número dobra, sugerindo que os aprendizes desse grupo não apenas criam mais oportunidades para a inserção das conjunções, como também ampliam o leque das formas utilizadas, englobando alternativas que, até então, não apareciam em seus textos.

No que diz respeito à correção linguística, notamos que apenas uma aluna do G1 utilizou no pré-teste a conjunção *anche se* seguida por um verbo conjugado no modo *congiuntivo*, quando o esperado, nessa situação, é o *indicativo*. No texto dessa aluna no pós-teste, foi verificada a ausência de erros morfossintáticos, o que assinalaria, também nesse sentido, os efeitos da instrução explícita.

Finalmente, considerando o último fenômeno linguístico tratado: a escolha dos pronomes relativos, foi possível detectar que o G1 produziu 6 orações relativas no pré-teste e 7 no pós-teste, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 95: As orações relativas no pré-teste e no pós-teste de produção escrita do G1

Teste	Aluno	G1	Função
Pré-teste	Elena	<i>non avevo accesso a cio <u>che</u> avevo già fatto</i> [não tinha acesso àquilo que havia já feito]	OD ⁸⁴
	Fernanda	<i>insieme alla lettera <u>che</u> il dottore mi ha scritto</i> [junto com as carta que o doutor me escreveu]	OD
	Julia	<i>il compito <u>che</u> dobbiamo consegnare oggi</i> [a tarefa que devemos entregar hoje]	OD
	Marta	<i>sono andata da una amica, <u>dove</u> potrei trovare un computer</i> [fui em uma amiga, onde poderia encontrar um computador]	CI
	Rafaella	<i>sono andata all'ospedale <u>dove</u> sono restata tutto il fine settimana</i> [fui ao hospital onde fiquei todo o fim de semana]	CI
	Sylvia	<i>il compito <u>che</u> dovevo consegnare ieri</i> [a tarefa que precisava entregar hoje]	OD
Pós-teste	Elena	<i>la conclusione e la formatazione <u>che</u> solo ho avuto tempo di farlo ieri sera</i> [a conclusão e a formatação que só tive tempo de fazê-lo ontem à noite]	OD
	Enzo	<i>quel compito di ricerca <u>il quale</u> lei ha detto di inviare fino a ieri</i> [aquela tarefa de pesquisa a qual a senhora disse para entregar até ontem]	OD
		<i>questo compito <u>a che</u> mi riferisco</i> [essa tarefa à que me refiro]	CI
		<i>farà parte del voto finale <u>il cui</u> verrà dato solo a dicembre</i> [fará parte da nota final cujo será dado somente em dezembro*]	S
	Rafaella	<i>il compito <u>il quale</u> abbiamo dovuto consegnare ieri</i> [a tarefa a qual tivemos que entregar ontem]	OD
	Rodolpho	<i>il giorno <u>in cui</u> sarò un'altra volta in università</i> [o dia no qual estarei de novo na universidade]	CI
	Sylvia	<i>non ho consegnato il compito <u>il cui</u> giorno di consegna era la lezione scorsa</i> [não entreguei a tarefa cujo dia de entrega era a aula passada]	Genitivo

Das seis orações identificadas no pré-teste, 4 foram construídas por meio do pronome relativo *che*, desempenhando a função de objeto direto, e 2 com *dove*, na função de complemento indireto. Do ponto de vista estrutural, todas as orações construídas com *che* mostram acordo em relação à norma italiana. No que se refere às construções com *dove*, apenas uma está de acordo com o uso admitido no italiano padrão; e a outra apresenta uma inadequação, pois a aprendiz o utiliza em uma posição em que não se tem a noção de lugar propriamente dito. Nesse caso, as alternativas mais adequadas seriam "*da cui*" ou "*dalla quale*".

Com a análise das ocorrências no pós-teste, percebe-se que o número de alunos que produzem orações relativas diminui, passando de 6 para 5. No entanto, um dos alunos, Enzo,

⁸⁴ As siglas utilizadas foram: objeto direto (OD); complemento indireto (CI) e sujeito (S).

incrementa esse uso, o que gera um ligeiro aumento no número final de ocorrências, de 6 no pré-teste para 7 no pós-teste.

Aqui, diferentemente do pré-teste, vê-se que o pronome relativo mais usado passa a ser *cui*, com 3 ocorrências, seguindo de *quale* e *che*, cada um com 2. Essa redução de *che* a favor de outras formas sinaliza que os aprendizes, após a instrução, procuraram integrar aos seus textos aquilo que foi objeto da instrução, o que sugere a possibilidade de efeitos positivos.

É importante notar, porém, que nem todas as ocorrências estão de acordo com as discussões realizadas. Esse é o caso das orações produzidas por Enzo e Rafaella, nas quais aparece *quale* na função de objeto direto e *cui* na de sujeito, contrariando o que havia sido dito durante as aulas, isto é, que, nessas posições, a forma usada é *che*.

Havíamos também explicitado que, de acordo com os *corpora* e com o posicionamento de gramáticos italianos, entre os quais Dardano e Trifone (1997), o pronome *che* não desempenha a função de complemento indireto, pois não pode, portanto, ser precedido por preposições. No entanto, na produção de um dos alunos essa forma é detectada, em: “*a che mi riferisco*”.

Embora alguns usos dos aprendizes mostrem uma contradição em relação às explicações fornecidas, acreditamos que a instrução explícita tenha gerado efeitos, dado que levou parte dos aprendizes a entender que existe uma gama maior de pronomes relativos em usos mais formais e, mais que isso, fez com que eles buscassem testar o funcionamento dessas estruturas em seus próprios textos.

As orações relativas produzidas pelos aprendizes do G2 podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 96: As orações relativas nos testes de produção escrita do G2

Teste	Aluno	G2	Função
Pré-teste	Carlos	<i>una consulta medica <u>che</u> aveva durato molto</i> [uma consulta médica que tinha durado muito]	S
		<i>ho un attestato <u>che</u> comprova la consulta</i> [tenho um atestado que comprova a consulta]	S
	Giulia	<i>non aveva nessuno <u>che</u> poteva aiutarla</i> [não tinha ninguém que podia ajudá-la]	S
	Manoela	<i>ieri sarebbe il giorno <u>in cui</u> dovrei aver consegnare il compito</i> [ontem seria o dia no qual deveria ter entregar a tarefa*]	CI
	Mario	<i>è gonfiatto per alcune motivo, <u>in cui</u> il dottore non sa perché*</i> [é inchado por algum motivo, no qual o doutor não sabe porque*]	-
		<i>il mio compito in ritardo <u>che</u> non hai fatto ieri</i> [a minha tarefa em atraso que você não fez ontem]	OD
	Tina	<i>il compito <u>che</u> dovevo consegnare ieri</i>	OD

		[a tarefa que devia entregar ontem]	
	Tulio	<i>la scadenza di consegna <u>che</u> lei aveva stabilito</i> [a data limite de entrega que a senhora havia estabelecido]	OD
		<i>la ricerca <u>che</u> stiamo sviluppando</i> [a pesquisa que estamos desenvolvendo]	OD
		<i>il percorso di formazione <u>che</u> ha proposto</i> [o percursos de formação que propôs]	OD
		<i>il percorso di formazione <u>sul quale</u> mi trovo veramente impegnato</i> [o percurso de formação sobre o qual me encontro realmente empenhado]	CI
		<i>nei mesi di lavoro <u>che</u> abbiamo avanti</i> [nos meses de trabalho que temos pela frente]	OD
Pós- teste	Caio	<i>lei aveva chiesto un compito <u>dove</u> dobbiamo riflettere</i> [a senhora havia pedido uma tarefa onde devíamos refletir]	CI
		<i>mentre gli altri esami <u>che</u> dovevo fare</i> [enquanto os outros exames que devia fazer]	OD
		<i>gli esami <u>che</u> sono modi più puntuali</i> [os exames que são modos mais pontuais]	S
	Isabella	<i>il corso <u>dove</u> lei ministra è molto importante</i> [o curso o qual a senhora ministra é muito importante]	OD
	Lara	<i>la lezione <u>che</u> ho dovuto consegnare</i> [a lição que tive que entregar]	OD
		<i>è qualcosa <u>di cui</u> non sono riuscita a risolvere*</i> [é algo do qual não consegui resolver*]	OD
	Tulio	<i>la ragione <u>per la quale</u> scrivo</i> [a razão pela qual escrevo]	CI
		<i>la versione digitale in anticipo <u>alla quale</u> gentilmente chiedo</i> [a versão digital antecipada à qual gentilmente peço]	CI

Do total de 12 orações no pré-teste, 9 são construídas a partir do pronome relativo *che*, todas elas formuladas de acordo com a norma italiana; duas com o pronome *cui* e uma com o pronome *quale*.

Os dados possibilitam ver que os aprendizes Manoela, Mario e Tulio já inseriam em seus textos do pré-teste pronomes relativos diferentes de *che*, indicando que talvez já tivessem alguma ideia da variação existente entre eles.

Das três ocorrências com os pronomes *cui* e *quale*, apenas a oração formulada por Mario constitui um erro sintático, na medida em que esse aluno parecia estar querendo construir uma oração adversativa, e não uma relativa. Assim, para deixar mais clara essa relação semântica, ele deveria ter optado por uma conjunção como *ma*, *però*, o que não fez, dando origem a uma proposição agramatical.

No pós-teste, os alunos reduzem o número de orações relativas de 12 para 8, sendo que, nessas produções, também o número de alunos que as produz cai de 5 para 4.

Com exceção de Tulio, todos os demais não haviam produzido orações relativas no pré-teste, o que inviabiliza a comparação dos resultados nos dois momentos, não nos permitindo ver se houve alteração na *performance* individual.

No que diz respeito às formas de pronomes utilizadas, o emprego de *che* diminui de 9 ocorrências para 3, enquanto *quale* registra um pequeno aumento de 1 ocorrência para 2. O pronome *cui*, que havia sido encontrado em dois textos do pré-teste, ocorre apenas em um do pós-teste, enquanto o pronome *dove*, que não tinha sido detectado no pré-teste, atinge, aqui, duas ocorrências.

Levando em conta o pequeno aumento na utilização de *quale* e de *dove* nesse grupo, pode-se dizer que alguns alunos começaram a refletir sobre essas formas, procurando incorporá-las aos textos. No entanto, diante da diminuição no número geral de ocorrências, parece mais cauteloso admitir que, no que diz respeito a esse critério, não pudemos notar alteração significativa na *performance* dos aprendizes do G2.

Sobre a precisão dessas orações, tem-se que todas com pronome *che* foram construídas de acordo com a norma italiana, enquanto sobre as orações formuladas com *quale*, *dove* e *cui*, são necessárias algumas observações.

Ambas as orações construídas com *dove* apresentam inadequações. Na primeira, “*lei aveva chiesto un compito dove dobbiamo riflettere*”, o aprendiz utiliza o pronome *dove* quando o esperado seria *in cui*, pois o termo retomado por *dove* não possui a ideia de lugar (“*un compito*”). Na segunda, “*il corso dove lei ministra*”, há uma imprecisão, pois a aprendiz emprega *dove* para retomar um objeto direto, quando o esperado seria o uso do pronome relativo *che*.

Além disso, na oração: “*è qualcosa di cui non sono riuscita a risolvere*”, a aluna utiliza o pronome *cui* na função de sujeito, em um contexto no qual a forma esperada seria o pronome *che*.

Já na oração “*il corso il quale lei ministra è molto importante*”, o uso de *quale* na função de objeto direto, embora, como dissemos, não seja incorreto, contradiz a tendência de uso identificada nos e-mails italianos e reiterada nas gramáticas descritivas italianas, que a colocam como variante mais relacionada ao campo literário.

Com base em todo o exposto, identificamos que o emprego de pronomes relativos foi o fenômeno linguístico que mais gerou inadequações gramaticais por parte dos alunos, tanto antes da instrução quanto depois dela. Isso, se por um lado, permite visualizar o desenvolvimento da aprendizagem nesses aprendizes, por outro, reitera a ideia de Harley (1993) e Housen e Pierrard (2005) de que alguns conteúdos são mais difíceis de serem aprendidos que outros, demandando, portanto, maior tempo de instrução.

A partir das reflexões trazidas nesta seção, foi possível verificar, mais uma vez, que houve alteração na *performance* dos aprendizes dos dois grupos na produção de e-mails a docentes.

No G1, os aprendizes mostraram variação quanto a cinco critérios: 1) o respeito à estrutura do gênero; 2) o emprego de deslocamentos; 3) a construção da posterioridade; 4) a seleção de conjunções; e 5) a escolha dos pronomes relativos. No G2, por outro lado, a alteração mais significativa se deu apenas quanto ao respeito à estrutura do gênero e-mail.

Esses resultados discrepantes entre os dois grupos em favor do G1 apontam para maior vantagem para a instrução explícita, corroborando os estudos de Van Compernelle e Williams (2012, 2013), que sustentam que para o desenvolvimento de competência sociolinguística é necessário que os alunos entrem em contato não apenas com os fenômenos linguísticos que variam na língua, mas também que venham a conhecer o valor social atribuído a eles.

A modificação na *performance* dos aprendizes do G1 em quatro critérios relacionados a fenômenos linguísticos e a constatação de que na produção oral ela se deu em um número menor de critérios, apenas dois, favorece a hipótese de que o teste de produção escrita, pelo próprio fato de dar mais tempo ao aprendiz, possibilita maior reflexão sobre a língua, permitindo maior acesso ao conhecimento declarativo. Esse dado vai ao encontro do posicionamento de estudiosos como Ellis (2009), que propõe a diferenciação do conhecimento declarativo e processual por acreditar que eles estejam ligados a capacidades distintas do aprendiz.

De maneira geral, os resultados dos dois grupos experimentais nos testes de produção escrita foram os seguintes:

Quadro 97: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de produção escrita

Resultados do G1	Resultados do G2
1. Produzem saudações iniciais e finais, autoapresentações e agradecimentos mais semelhantes aos dos textos italianos no pós-teste; 2. Aumentam o uso de deslocamentos à direita e à esquerda no pós-teste; 3. Usam mais o futuro e com maior frequência optam pelo <i>futuro semplice</i> ; 4. Usam mais conjunções e inserem mais formas semelhantes às das dos textos italianos; 5. Fazem tentativas de uso de <i>cui</i> e <i>quale</i> .	1. Aumentam o número de estratégias argumentativas no pós-teste; 2. Produzem saudações iniciais e finais, autoapresentações e agradecimentos mais semelhantes aos dos textos italianos; 3. Um aluno tenta usar o pronome <i>cui</i> .

7.3 Os resultados obtidos nos testes de recepção

O teste de recepção foi concebido como um instrumento de eliciação do conhecimento declarativo dos aprendizes. A partir dele, os alunos seriam capazes de reconhecer as marcas linguísticas e não linguísticas que caracterizam a modalidade do texto e o registro linguístico sob o qual se alicerça.

Foram submetidos ao julgamento dos aprendizes seis excertos provenientes de diferentes gêneros textuais. Diante deles, os alunos deviam avaliar qual a variedade linguística presente, assinalar a alternativa que considerassem correta e justificar sua escolha a partir dos elementos linguísticos e não linguísticos disponíveis nesses segmentos.

Para a análise dos dados, foi realizada a contagem do número de acertos na seleção das alternativas. Além disso, posteriormente, foi observado o número e o tipo de justificativa fornecida pelos aprendizes, categorizando-as em: aspectos relativos ao conteúdo da interação; aspectos relativos à estrutura do gênero; aspectos gráficos e aspectos linguísticos.

Em seguida, nos concentramos no levantamento dos aspectos linguísticos notados pelos aprendizes com o intuito de estabelecer sua possível relação com os conteúdos e as atividades realizadas em sala de aula.

Nas próximas seções, abordaremos, então, os resultados obtidos a partir dessas três etapas, a começar pela contagem no número de acertos na seleção das alternativas.

7.3.1 O número de acertos e as justificativas fornecidas antes e após a instrução

Na tabela abaixo inserimos o número de acertos obtidos pelos aprendizes dos dois grupos experimentais. Nas três colunas à esquerda, constam os nomes dos alunos do G1 com seus respectivos números de acerto antes e após o tratamento didático. Nas três últimas colunas, são apresentados os resultados referentes ao G2:

Tabela 65: Número de acertos do G1 e do G2 no pré-teste e no pós-teste de recepção

G1			G2		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste	Aluno	Pré-teste	Pós-teste
Coraline	3	4	Caio	3	4
Elena	6	5	Carlos	5	4
Enzo	5	6	Giulia	3	6
Fernanda	6	6	Isabella	5	6
Julia	5	5	Lara	3	5

Marco	5	6	Manoela	5	6
Marta	5	6	Mario	4	5
Rafaella	3	4	Ornella	5	6
Rodolpho	2	2	Tina	5	5
Sara	4	5	Tulio	3	5
Sylvia	5	6	Vanessa	4	5

Como é possível notar, dos 11 alunos do G1, apenas um teve sua pior *performance* no pós-teste (assinalado em cinza claro), enquanto 3 mantiveram o mesmo resultado e os demais 7 alunos acertaram mais após a instrução (assinalado em cinza escuro). No G2, houve um aluno que apresentou declínio na *performance* no pós-teste, um manteve o mesmo número de acertos, enquanto os outros 9 aprendizes acertaram mais.

Comparando-se os dois grupos, há uma ligeira diferença a favor do grupo que recebeu instrução implícita, uma vez que, dos 11 alunos envolvidos, 9 acertaram mais, enquanto, no G1, esse número atingiu 7 alunos.

O confronto das respostas esperadas e as respostas efetivamente dadas pelos aprendizes reitera essa vantagem do G2 no reconhecimento das variedades. Como é possível notar na tabela a seguir:

Tabela 66: Respostas corretas no G1 e no G2 no pré-teste e no pós-teste de recepção

Excerto	Alternativa esperada	G1		G2	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1	Falado informal	8	8	10	11
2	Escrito informal	6	9	4	10
3	Escrito formal	11	11	11	11
4	Escrito informal	5	6	4	6
5	Falado informal	9	9	9	11
6	Falado formal	9	10	7	9

Como se vê, de fato, mais aprendizes do G2 passam a assinalar alternativas corretas no pós-teste, o que pode indicar desenvolvimento de competência sociolinguística no que diz respeito ao reconhecimento das variedades presentes nos excertos e indícios positivos a favor da instrução implícita para esse fator.

Para aprofundar a análise, além de examinar o número de acertos alcançados no pré-teste e no pós-teste, que poderia ser apenas uma consequência da formatação do teste em perguntas de múltipla-escolha, julgamos que seria importante estudar os alunos individualmente, observando o número e o tipo de justificativa dada por cada um deles nos dois momentos testados. Com isso, pretendíamos verificar se o número e o tipo de fator

notado após a instrução eram diferentes de alguma maneira daqueles antes do tratamento didático. Esse cálculo resultou na tabela a seguir:

Tabela 67: Número de argumentos usados nas justificativas nos testes de recepção do G1 e do G2

G1				G2			
Alunos	Pré-teste	Pós-teste	Aumento %	Alunos	Pré-teste	Pós-teste	Aumento %
Coraline	14	10	- 29%	Caio	10	4	- 60%
Elena	16	25	+ 56%	Carlos	14	9	- 36%
Enzo	21	35	+ 67%	Giulia	16	25	+ 56%
Fernanda	23	22	- 4%	Isabella	20	23	+ 15%
Julia	28	48	+ 71%	Lara	13	10	- 23%
Marco	17	24	+ 41%	Manoela	22	26	+ 18%
Marta	13	21	+ 61%	Mario	20	8	- 60%
Rafaella	23	36	+ 56%	Ornella	7	9	+ 29%
Rodolpho	14	10	- 29%	Tina	15	12	- 20%
Sara	18	25	+ 40%	Tulio	16	17	+ 6%
Sylvia	14	26	+ 86%	Vanessa	13	9	- 31%
Total	201	282	-	Total	166	152	-

A tabela permite depreender que, no G1, dos 11 alunos, 8 usaram um número maior de argumentos em suas justificativas no pós-teste, atingindo um aumento percentual igual ou superior a 40%.

Já no G2, embora 5 alunos tenham empregado um número maior de fatores, apenas uma aprendiz registrou aumento superior a 40%; sendo que os outros 6 aprendizes reduziram o número de argumentos dados no pós-teste.

No G1, os números sugerem que os alunos passam a utilizar mais argumentos em suas justificativas no pós-teste. No G2, eles indicam que, embora mais alunos tenham acertado a variedade linguística do excerto no pós-teste, isso, no geral, não está associado a uma maior capacidade de observação dos aspectos linguísticos e não linguísticos presentes nos textos.

Para confirmarmos essa hipótese, além de examinar o número de argumentos usados, fizemos a categorização das justificativas. Esse levantamento revelou que os aprendizes observavam quatro conjuntos de fatores principais: 1) *aspectos linguísticos*; 2) *assuntos tratados*; 3) *estrutura das interações*; e 4) *aspectos gráficos*.

Como o escopo desse procedimento foi diagnosticar quais conjuntos de fatores se mostravam mais produtivos nos dois grupos experimentais antes e após a instrução, realizamos o cálculo da frequência de cada tipologia de argumento em cada um dos testes. A partir desse raciocínio, obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 68: Categorias utilizadas no pré-teste e pós-teste no G1 e G2

	Aspectos linguísticos	Assuntos Tratados	Estrutura da interação	Aspectos gráficos	Total de argumentos
Pré-teste G1	75,5%	7,3%	1%	16,2%	201
Pós-teste G1	73%	9%	2%	16%	282
Pré-teste G2	66%	10%	2%	22%	166
Pós-teste G2	51%	13%	1%	35%	152

Observa-se que as categorias de fatores mais utilizadas pelos aprendizes do G1 no pré-teste foram os *aspectos linguísticos*, que corresponderam a 75,5% do valor total de argumentos dados. Em segundo lugar, foi constatado o emprego de argumentos relacionados a *aspectos gráficos*, conjunto que correspondeu a 16,2% do valor total. Com representação menor, foram identificados, em terceiro lugar, argumentos ligados aos *assuntos tratados* nas interações (7,3%) e, em quarto, fatores concernentes à *estrutura* (1%).

No pós-teste desse grupo, as categorias mais consideradas pelos aprendizes continuam sendo aquelas ligadas a fenômenos de ordem linguística e gráfica, que, somadas, representam 89% dos argumentos fornecidos.

Comparando a *performance* do grupo nos dois testes, é possível perceber uma alteração significativa no número total de argumentos fornecidos (coluna à direita), que de 201 sobe para 282, e uma distribuição entre todos os fatores observados, que continuam tendo a mesma representatividade percentual no pós-teste. Isso significa dizer que os aprendizes do G1 aumentam o número de justificativas, mas não privilegiam uma categoria em especial.

Passando aos dados do pré-teste do G2, foi possível visualizar, assim como no G1, que o conjunto de fatores mais observado pelos aprendizes foi: *aspectos linguísticos*, que correspondeu a 66% do valor total de argumentos, e *aspectos gráficos*, com 22%.

No pós-teste, observa-se a queda no número total de justificativas fornecidas, de 166 cai para 152, e, além disso, uma intensificação da observação de fatores ligados aos aspectos gráficos, que registra um aumento percentual de 13%, enquanto a categoria dos fenômenos linguísticos, sofre um decréscimo equivalente a 15%.

Com isso, parece ser possível dizer que, no pós-teste do G2, os alunos passaram a dar maior importância a aspectos gráficos, observando menos os fatores linguísticos presentes nos textos.

Na próxima seção, serão enfocados especificamente a categoria dos fenômenos linguísticos observados pelos aprendizes dos dois grupos. Com isso, verificaremos se houve alteração na capacidade analítica dos aprendizes como possível efeito das atividades em classe.

7.3.2 Os fenômenos linguísticos observados antes e após a instrução

Constituiu etapa importante da análise o estudo dos possíveis efeitos da instrução no que diz respeito ao reconhecimento dos fenômenos linguísticos que foram tratados explicitamente no G1 e implicitamente no G2.

Para isso, observamos os seis excertos que compuseram o teste de recepção e elencamos todos os argumentos que poderiam ter sido usados pelos aprendizes. Em seguida, nos concentramos na identificação dos aspectos linguísticos que haviam sido contemplados nas respostas dos alunos dos dois grupos antes e depois da intervenção didática.

Após esse procedimento, examinamos de maneira mais específica se os aprendizes reconheceram e utilizaram como argumentos em suas justificativas os fenômenos com os quais entraram em contato durante as aulas: diminutivos; superlativos absolutos; conjunções; deslocamentos à esquerda e à direita; pronomes relativos; *indicativo presente e futuro simples* na construção da posterioridade, fenômenos, que, como vimos, estão associados a diferentes graus de formalidade e a diferenças no canal comunicativo.

Para melhor visualizar os resultados, a apresentação será feita separadamente, enfocando cada um dos seis trechos que compuseram o teste, mostrando aquilo que os alunos poderiam ter observado e aquilo que, de fato, consideraram em suas justificativas.

O excerto 1 constituía um trecho retirado de uma interação oral com registro mais próximo ao polo da informalidade. Portanto, esperava-se que os aprendizes dessem justificativas relacionadas a critérios referentes à “variedade de italiano falado informal”.

Na tabela a seguir são apresentados os resultados do G1, na coluna à esquerda, constam os fenômenos que poderiam ter sido mencionados pelos alunos; nas quatro colunas à direita, é evidenciado o número de vezes em que aquele dado fenômeno foi observado e o número de alunos (colocado entre parênteses) que o citaram em sua justificativa.

Tabela 69: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 1 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 1	G1		G2	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autocorreções	9 (6)	11 (6)	3 (3)	3 (2)
Conjunções de uso frequente	0	0	0	0
Diminutivos	7 (4)	18 (8)	5 (3)	2 (1)
Mudanças de projeto	2 (2)	2 (2)	1	0
Repetições	13 (8)	15 (8)	6 (6)	6 (4)

Sinais discursivos	12 (8)	11 (7)	5 (3)	2 (2)
Superlativos sintéticos	0	3 (3)	0	0
Uso de pronomes de 2ª p. s. ("tu")	5 (5)	5 (5)	4 (4)	3 (3)
Total: 8 fenômenos possíveis	6 notados	7 notados	6 notados	5 notados

A análise do pré-teste dos aprendizes do G1 permite dizer que dos 8 fenômenos linguísticos que poderiam ter sido usados como justificativa, 6 foram observados, sendo que os quatro mais frequentemente citados foram: as repetições; os sinais discursivos; as autocorreções e os diminutivos.

Pela análise do pós-teste do grupo, nota-se, em primeiro lugar, que o número de fenômenos observados aumenta de 6 para 7. Nesse sentido, é interessante constatar que o fenômeno que começa a ser notado no pós-teste constitui exatamente um dos tópicos tratados por meio da instrução explícita: o uso de superlativos sintéticos, como em "*piccolissimo*", identificado aqui por 3 aprendizes como marca de informalidade na modalidade escrita

Os fenômenos mais citados nesse segundo teste são: 1) diminutivos; 2) repetições; 3) autocorreções; e 4) sinais discursivos. Confrontando esse resultado àquele do primeiro teste, detectamos que, enquanto naquela ocasião o fenômeno mais considerado pelos aprendizes havia sido as repetições, aqui ele passa a ser o emprego do diminutivo, atingindo 18 menções, fenômeno que também constituiu objeto de ensino explícito nesse grupo.

Esses dois resultados somados, a observação do superlativo sintético e a duplicação no número de justificativas que consideraram a presença do diminutivo, podem ser indicadores dos efeitos da instrução explícita, pois envolvem exatamente os traços linguísticos estudados.

Além disso, é possível perceber que os alunos desse grupo percebem mais fenômenos que não foram abordados em sala de aula. É o caso das autocorreções, que sobem de 9 menções, no pré-teste, a 11 no pós-teste; e das repetições, que vai de 13 a 15 citações, sugerindo que, no pós-teste, esses alunos podem ter ampliado sua sensibilidade a fenômenos capazes de diferenciar, nesse caso específico, o canal envolvido na comunicação.

No pré-teste do G2, também 6 fenômenos foram observados. No entanto, aqui, os mais citados foram: 1) repetições; 2) diminutivos; 3) sinais discursivos; e 4) uso da 2ª pessoa do singular "tu".

No pós-teste do G2, não é possível detectar nenhum tipo de alteração que indique modificação na capacidade de reconhecer fenômenos linguísticos associados a diferentes variedades. Pelo contrário, o número geral de observações ou diminui ou se mantém o mesmo do pré-teste, sendo que os traços identificados permanecem os mesmos.

Nesse grupo, também não foi possível identificar indícios de maior sensibilidade aos fenômenos linguísticos que foram alvo da instrução implícita, pois, como é possível notar, os números para fenômenos como conjunções e superlativos sintéticos se mantiveram os mesmos antes e depois do período de instrução, enquanto o critério presença de diminutivos teve, até mesmo, uma redução de 5 menções no pré-teste para 2 no pós-teste.

No que concerne aos fenômenos que não foram usados nas justificativas de nenhum dos dois grupos, identificamos a ausência de menções a conjunções de uso frequente, como "*quindi*" e "*perché*". Esse dado indica que alguns elementos linguísticos parecem ser menos salientes aos olhos dos aprendizes (FROTA; SCHMIDT, 1986), na medida em que, mesmo aqueles que receberam instrução explícita relativa a eles, não as enxergaram como possíveis marcas de um texto mais informal.

O segundo excerto submetido à análise dos alunos constituía parte de uma mensagem de texto trocada entre duas amigas por meio do aplicativo Whatsapp. Era esperado que os alunos justificassem suas opções com elementos relativos a "variedade de italiano escrito informal":

Tabela 70: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 2 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 2	G1		G2	
	Pré-G1	Pós-G1	Pré-G2	Pós-G2
Ausência de sinais da oralidade	1	0	1	0
Conjunções de uso frequente	0	0	0	0
Léxico	25 (6)	29 (9)	18 (4)	6 (6)
Língua estrangeira	8 (6)	6 (6)	5 (4)	3 (3)
Sinal discursivo	0	0	0	0
Uso de pronomes na 2 ^a p. s. ("tu")	2 (2)	3 (3)	3 (3)	3 (3)
Estruturas usadas em discordância com a norma	0	0	0	0
Pontuação de acordo com a norma	0	3 (3)	2 (2)	1
Total: 9 fenômenos possíveis	4 notados	4 notados	5 notados	4 notados

Tanto no G1 quanto no G2, os fenômenos mais encontrados nas justificativas dos aprendizes no pré-teste foram: 1) questões relacionadas a léxico; 2) uso de língua estrangeira; e 3) uso da 2^a pessoa do singular. Esses resultados se mantêm inalterados no pós-teste dos dois grupos.

Comparando-se a *performance* do G1 nos dois testes, houve um incremento no número de citações relativas a elementos lexicais no pós-teste, que passa de 25 para 29. Além disso, vemos que mais aprendizes observam a presença da 2^a pessoa do singular como critério para justificar sua escolha, assim como observam mais o emprego da pontuação para justificar o fato de terem classificado o excerto como um exemplo de italiano escrito.

No pós-teste do G2, por outro lado, não foi possível detectar variação em nenhuma categoria, pelo contrário, as observações sobre o léxico, língua estrangeira e pontuação diminuem, ficando inalterada apenas a justificativa baseada no uso da 2ª pessoa do singular.

Considerando os elementos linguísticos que não são notados por nenhum dos alunos dos dois grupos, temos, também nesse excerto, que o emprego de conjunções frequentes em contextos menos formais, como *perché* e *però* não é citado pelos alunos, o que indica que, ainda que a distribuição dessas conjunções tenha sido tratada explicitamente nas aulas oferecidas ao G1, elas não são percebidas como possíveis indícios da utilização do registro informal.

Além disso, não foram observados o emprego de sinal discursivo e da estrutura "*dovrei avvertelo condiviso*" em discordância com a norma padrão italiana, fatores que poderiam ter sido citados como justificativa para a escolha pelo registro informal.

O terceiro trecho submetido ao exame dos aprendizes foi extraído de um e-mail enviado por um discente a um docente universitário. Com base apenas nas marcas linguísticas presentes no texto, esperava-se que os aprendizes assinalassem a alternativa "variedade de italiano escrito formal". A tabela abaixo revela os resultados relativos às justificativas dadas pelos aprendizes do G1 e do G2:

Tabela 71: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 3 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 3	G1		G2	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Conjunções de uso menos frequente	1	14 (7)	4 (2)	2 (1)
Léxico	6 (6)	9 (6)	11 (6)	2 (2)
Respeito à norma padrão	0	1	0	0
Uso de pronomes de 3ª p. s. (" <i>Lei</i> ")	8 (8)	9 (9)	7 (7)	8 (8)
Uso de " <i>vorrei</i> " como forma de cortesia	6 (6)	7 (7)	2 (2)	0
Total: 5 fenômenos possíveis	4 notados	5 notados	4 notados	3 notados

No pré-teste do G1, são mencionados quatro dos cinco fenômenos. Deles, os três mais citados foram: 1) o uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular ("*Lei*"); 2) o uso da forma "*vorrei*", associada a um efeito de cortesia; e 3) o emprego de elementos lexicais mais formais, como "*arrecato*", "*suddetta*" e "*adesione*".

No pós-teste desse grupo, os cinco fenômenos são notados, apresentando a seguinte frequência: 1) conjunções de uso menos frequente; 2) uso de pronomes de 3ª. pessoa ("*Lei*"); 3) elementos lexicais; 4) uso de "*vorrei*" como forma de cortesia.

Além da observação de mais categorias, vê-se que, se num primeiro momento apenas um aluno havia assinalado a presença de conjunções como “*dal momento che*” e “*poiché*”, no pós-teste, o número de menções aumenta consideravelmente, o que pode ser um forte indício de efeito positivo da instrução explícita conduzida em sala de aula, já que as conjunções constituíram objeto de ensino explícito nesse grupo.

O fato de mais alunos terem notado a presença de conjunções pouco frequentes como índice de formalidade pode, num primeiro momento, parecer contradizer o que dissemos anteriormente quando notamos que nos excertos 1 e 2 os aprendizes do G1 não associaram, mesmo após o tratamento explícito, as conjunções *perché*, *però* e *quindi* ao registro informal. No entanto, isso pode ser indicativo de que os aprendizes, quando estão procurando evidências para justificar o registro informal, direcionam o seu olhar a outros fenômenos, como aqueles relacionados às escolhas lexicais e ao emprego da segunda pessoa do singular “*tu*”. Já quando estão procurando elementos linguísticos para justificar sua opção pelo registro formal, tendo recebido instrução sobre o assunto, passam a dar maior importância a esse elemento.

Nos resultados do pré-teste do G2, foram citados nas justificativas os seguintes aspectos: 1) emprego de léxico formal; 2) uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular (“*Lei*”); e 3) presença de conjunções (ou locuções conjuntivas) de uso menos frequente.

No pós-teste, não foi registrada modificação quanto a nenhum fenômeno, com exceção do uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular (“*Lei*”), que é citado por mais aprendizes.

Assim, parece que enquanto o G1 tende a observar diferentes fatores linguísticos e não linguísticos nos textos para tomarem sua decisão no pós-teste; o G2 tende a fixar sua atenção, especialmente, aos pronomes de segunda e terceira pessoas do singular, indicando que, nesse caso, a instrução não alcançou o objetivo de ampliar sua sensibilidade quanto a fenômenos linguísticos associados a diferentes variedades.

O excerto 4, assim como o segundo, foi retirado de uma mensagem de texto trocada entre duas amigas no aplicativo Whatsapp, assim, a alternativa esperada era “variedade de italiano escrito informal”.

Fazendo o levantamento de todos os aspectos que poderiam ser empregados nas respostas dos aprendizes, foram elencados oito fenômenos linguísticos. Os elementos e o número de vezes em que cada um foi utilizado se encontram dispostos na tabela a seguir:

Tabela 72: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 4 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 4	G1		G2	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de pausas	0	1	0	0
Conjunções de uso frequente	0	1	0	0
Imperativo	0	1	0	0
Léxico	1	3 (3)	4 (4)	1
Posterioridade construída com <i>presente</i>	0	3 (3)	0	0
Repetição	0	0	1	0
Sinais discursivos	4 (4)	3 (3)	3 (3)	2 (2)
Uso de pronomes de 2 ^a p. s. (“ <i>tu</i> ”)	8 (5)	6 (6)	2 (2)	6 (6)
Total: 8 fenômenos possíveis	3 notados	7 notados	4 notados	3 notados

Percebe-se que, nesse excerto, os alunos tiveram mais dificuldade em identificar um número maior de argumentos para suas respostas, tendo em vista que em suas respostas, contaram, sobretudo, com dois fenômenos: 1) o uso de pronomes de segunda pessoa, em segmentos como “*vengo a prenderti*” e “*ti chiamo*”; e 2) o emprego de sinais discursivos, como “*dai*” e “*quindi*”. Dificuldade essa que se confirma quando observamos, na tabela 22, que esse foi o excerto que gerou a maior quantidade de erros nos dois grupos.

No teste administrado após a instrução no G1, houve aumento no número de fatores considerados. Dos 8 fenômenos disponíveis, 7 passam a ser notados por pelo menos um aluno do grupo, o que mostra que começam a reconhecer mais elementos relacionados à modalidade escrita mais informal.

Comparando-se os dados do pré-teste aos do pós-teste nesse grupo, encontrou-se que os aprendizes observam fenômenos diferentes do pré-teste, são eles: 1) reconhecimento de ausência de pausas nos textos; 2) o emprego de conjunções de uso frequente em contextos menos monitorados; 3) o uso do imperativo, usado no texto como estratégia de aproximação em relação ao interlocutor; e 4) a presença de verbos conjugados no *presente* como expressão de posterioridade.

Como se vê, dos 4 fenômenos que são considerados no pós-teste, dois foram abordados explicitamente ao longo das unidades didáticas ministradas a esse grupo, indicando efeitos das atividades realizadas para a percepção de fenômenos marcados em diafasia e diamesia.

No que concerne as respostas do G2 no pré-teste, os aprendizes identificaram quatro dos oito fenômenos possíveis. Os mais recorrentemente observados foram: 1) a presença da expressão “*alla grande*”; 2) os sinais discursivos; e 3) o uso de pronomes de segunda pessoa do singular (“*tu*”). Além desses três fenômenos, um aluno do G2 cita a repetição de ideias como um critério que lhe fez perceber o emprego do registro informal.

No pós-teste, pudemos reiterar a hipótese de que os aprendizes desse grupo passam a limitar suas justificativas ao pronome de tratamento detectado nos segmentos textuais, uma vez que, também nesse excerto, na contramão do que identificamos no G1, o número de alunos que se valem desse argumento sobe de 2 para 6, dando sinais de que eles praticamente abdicam da observação de outros fenômenos, como se esse único elemento fosse suficiente para descrever toda a complexidade envolvida no reconhecimento do registro linguístico presente no texto.

Ratificando esse resultado, dos oito conjuntos de critérios possíveis, somente 4 são utilizados, sendo que fenômenos tratados de maneira implícita nesse grupo, como a expressão da posterioridade por meio do *indicativo presente* e o emprego de conjunções de uso frequente, não são identificados por nenhum aluno em nenhum momento, o que favorece a hipótese de que a adoção de técnicas de instrução implícita parece não ter se mostrado suficiente para aumentar a percepção de marcas relacionadas a diferentes variedades linguísticas nesse grupo.

O quinto trecho submetido à análise dos aprendizes foi extraído de uma entrevista oral face a face. De acordo com os traços presentes no excerto, era esperado que os aprendizes reconhecessem se tratar de uma amostra de "variedade do italiano oral informal".

A tabela abaixo mostra a distribuição dos resultados encontrados nos dois grupos antes e após o tratamento didático:

Tabela 73: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 5 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 5	G1		G2	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autocorreção	3 (3)	2 (2)	0	0
Conjunção de alta frequência	0	0	0	2 (2)
Deslocamento à esquerda	0	1	0	0
Diminutivo	0	3 (3)	0	1
Léxico	7 (6)	11 (9)	8 (8)	6 (6)
Mudança de projeto	3 (3)	7 (5)	2 (2)	1 (1)
Presença do verbo " <i>averci</i> "	0	0	0	0
Sinais discursivos	4 (3)	1	5 (5)	8 (6)
Tema suspenso	0	0	0	0
Uso de verbos conjugados na 2ª p. s. (" <i>tu</i> ")	1	1	1	4 (4)
Uso em discordância com a norma	1	0	0	0
Total: 11 fenômenos possíveis	6 notados	7 notados	4 notados	6 notados

No pré-teste do G1, os fenômenos aos quais os aprendizes mais recorreram em suas justificativas foram: 1) elementos lexicais; 2) uso de sinais discursivos; e, empatados em número de observações 3) as autocorreções e as mudanças de projeto discursivo.

No pós-teste, houve uma diminuição na utilização de argumentos relacionados a certos conjuntos de fatores, como as autocorreções e os sinais discursivos.

Por outro lado, registra-se maior utilização de certos critérios, como o emprego de deslocamento à esquerda, que não havia sido notado por nenhum aprendiz no pré-teste e a presença de unidades lexicais no diminutivo, justificativa dada por 3 alunos. Além disso, alguns fenômenos que já estavam presentes no pré-teste são intensificados no pós-teste; é o que ocorre com as mudanças de projeto e os elementos de ordem lexical.

Como se viu o uso de termos diminutivos, que não era citado nas justificativas do pré-teste são citadas por três aprendizes do pós-teste, o que pode estar relacionado ao fato de esse fenômeno ter sido tratado explicitamente no curso experimental dirigido a esse grupo.

No pré-teste do G2, assim como no G1, os dois principais critérios utilizados para justificar a alternativa escolhida foram: 1) elementos lexicais e 2) o emprego de sinais discursivos.

No que diz respeito aos resultados do pós-teste do G2, temos uma sensível alteração do cenário que vinha se desenhando até aqui. Como se viu, nos quatro primeiros excertos discutidos, o grupo que recebeu instrução implícita aumentou consideravelmente a menção em uma direção: na percepção da forma de tratamento usada nos textos. Aqui, porém, do pré-teste para o pós-teste, os aprendizes se referem a fatores que vão além da forma de tratamento

De fato, além de observarem o uso do pronome "tu", utilizam argumentos ligados a três outros fatores: o uso de conjunção de alta frequência; o emprego de diminutivos; e a presença de sinais discursivos.

Como esse resultado contraria a tendência identificada até aqui na diminuição do uso de argumentos nas justificativas do pós-teste, procuramos entender o motivo que poderia ter levado a essa modificação.

Refletindo sobre os conteúdos das aulas, percebemos que esse excerto havia sido retirado de uma das interações que foram abordadas e analisadas durante o curso. Devido a isso, imaginamos que os aprendizes, lembrando-se de que haviam discutido longamente a situação na qual a interação ocorria, bem como o contexto em que se desenvolve, tenham se sentido mais confortáveis em justificar suas escolhas, uma vez que conheciam melhor essa situação.

Porém, pensando dessa maneira, cabe recordar que também os alunos envolvidos no G1 tiveram acesso a essa interação e, mais que isso, por meio dela lhes foi apresentado o funcionamento e a distribuição dos deslocamentos à esquerda e à direita. Apesar disso, no pós-teste, o número de estudantes que reconhecem a presença desse traço foi bastante baixo, apenas um, o que ratifica os posicionamentos de Frota e Schmidt (1986), Harley (1993) e Housen e Pierrard (2005) de que alguns aspectos são menos salientes aos olhos dos aprendizes, e, portanto, mais difíceis de serem notados.

Observando ainda os fenômenos que não foram considerados pelos aprendizes, temos, mais uma vez, que os aprendizes do G1, mesmo após tratamento didático sobre o uso de conjunções em diferentes contextos comunicativos, não reconhecem sua presença no texto. Esse fato reforça a hipótese de que, em textos informais, os alunos dão prioridade à procura de outros elementos linguísticos, enquanto, em textos formais, as conjunções se mostram um dos principais fatores observados.

O último trecho examinado pelos aprendizes foi extraído de uma conversa face a face entre uma professora universitária e uma orientanda. Baseados apenas nas características do texto, pretendia-se que os aprendizes chegassem a alternativa "variedade de italiano falado formal".

O exame do excerto evidenciou a presença de 12 fenômenos que poderiam ser utilizados pelos alunos em suas justificativas. O quadro a seguir mostra o número de vezes e o número de alunos que assinalou cada um desses fatores:

Tabela 74: Fenômenos linguísticos considerados no excerto 6 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 6	G1		G2	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de gírias	1	2 (2)	0	0
Autocorreção	2 (2)	1	0	0
Conjunção	0	0	0	0
Deslocamento à direita	0	0	0	0
Ênfase " <i>questi qua</i> "	0	0	0	0
Fragmentação	0	0	1	0
Futuro como previsto pela norma	0	0	0	0
Interrupção do turno	1	1	1	0
Sinais discursivos	0	1	0	0
Uso do pronome de 3 ^a p.s. (" <i>Lei</i> ")	6 (6)	8 (8)	3 (3)	5 (5)
Uso da língua de acordo com a norma	2 (2)	2 (2)	0	0
Uso do pronome relativo " <i>cui</i> "	0	0	0	0
Total: 12 fenômenos possíveis	5 notados	6 notados	3 notados	1 notado

Como a tabela permite visualizar, dos 12 fatores, apenas 5 foram mencionados pelos aprendizes do G1 no pré-teste. Em ordem de frequência, os três mais recorrentes foram: 1) o uso da forma de tratamento "*Lei*"; 2) o uso da língua de acordo com a norma; 3) e as autocorreções.

Se compararmos os resultados relativos ao pós-teste àqueles do pré-teste, vemos que os fenômenos mais frequentemente enxergados se mantêm praticamente os mesmos, revelando apenas um pequeno aumento na observação da ausência de gírias.

No pré-teste do G2, identificamos um panorama semelhante no que se refere ao fenômeno mais citado: trata-se, também aqui, do uso da forma de tratamento de 3ª pessoa singular ("*Lei*"), seguido pela identificação de segmentos fragmentados e pela identificação de momentos em que há interrupção de turno, citados cada um por um estudante.

No pós-teste do G2, registra-se, mais uma vez, a diminuição no número de fenômenos observados, de 3 para apenas 1. O único fenômeno que é mais mencionado nesse segundo momento é o uso da 3ª. pessoa do singular ("*Lei*").

Essa insistência em relacionar o registro linguístico a pronomes confirma nossa ideia de que, esse grupo, após a instrução, parece ter concentrado o seu esforço de análise no sentido de encontrar elementos morfológicos que permitissem associar a pessoa do discurso ao registro linguístico presente no texto, fazendo com que outros fenômenos passassem despercebidos por eles.

Esse mecanismo parece levar a uma postura irrefletida nos alunos, os quais, diante da necessidade de identificar o registro linguístico nos textos buscam um elemento-chave para a sua decisão, sem que tenham que aprofundar suas análises.

Essa tendência a "simplificar" a análise vai ao encontro do que VanPatten (2004, 113) coloca como um dos princípios do processamento do *input*, segundo o qual o aprendiz, diante da necessidade de compreender/analisar a língua-alvo, pode se apoiar em mecanismos presentes no *input* mais superficiais, já que eles prefeririam se concentrar naquilo que tem "mais significado". Assim, os alunos do G2, nesse segundo momento, teriam preferido identificar os pronomes de tratamento "*Lei*" e "*tu*", talvez por serem recursos eficazes para a seleção da variedade e, ao mesmo tempo, por demandarem um esforço analítico mais mirado.

Os resultados apresentados sobre a *performance* dos alunos do G1 e do G2 no teste de recepção possibilitam ver que ambos os grupos apresentaram variação após o tratamento em sala de aula. No entanto, as variações não se deram na mesma medida no G1 e no G2, indicando que as técnicas de instrução podem ter influenciado esses resultados.

De maneira geral, os dois grupos acertam mais as variedades presentes nos excertos no pós-teste. Em especial, o G2 mostra resultados bastante significativos na seleção das alternativas corretas.

Quando se aprofunda a análise e são investigados os critérios sobre os quais alicerçam as justificativas, vemos que o G1 observou um número maior de fenômenos, baseando-se, muitas vezes, nos traços que foram explicitamente tratados nas aulas. Por outro lado, o G2 não se mostrou mais sensível aos traços linguísticos capazes de diferenciar variedade oral/escrita e registro formal/informal, limitando-se, em muitos casos, à identificação da forma de tratamento para fazerem suas escolhas.

Na comparação com os demais testes, o G1 teve sua melhor *performance* no teste de produção escrita e, em especial, no teste de recepção, o que indica que as maiores alterações se deram nos testes com maior requisição de conhecimento declarativo. Essa constatação permite avançar a hipótese de que a instrução explícita pode ter modificado principalmente o conhecimento declarativo desses aprendizes (ELLIS, 2009).

No G2, em contrapartida, as principais alterações se deram na seleção da alternativa correta nos testes de recepção e, nos testes de produção oral e escrita, em critérios relativos à estrutura dos gêneros entrevista e e-mail, o que parece sinalizar que as atividades realizadas em sala de aula, como as discussões em grupo motivadas por perguntas de compreensão (VANPATTEN; 2004, WONG, 2004), a revisão colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; CARVALHO, 2006) e a formulação de listas-síntese (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), podem estar associadas a essas modificações, mas que não foram suficientes para o desenvolvimento do conhecimento declarativo quanto aos fenômenos associados às variedades linguísticas.

De modo resumido, os resultados obtidos pelos dois grupos experimentais no teste de recepção foram os seguintes:

Quadro 98: Síntese dos resultados obtidos pelos dois grupos experimentais nos testes de recepção

Resultados no G1	Resultados no G2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assinalam mais alternativas corretas no pós-teste; 2. Inserem mais aspectos em suas justificativas; 3. Utilizam os fenômenos linguísticos vistos em sala de aula para justificar suas escolhas; 4. Notam aspectos linguísticos não tratados em sala de aula, demonstrando desenvolvimento da capacidade de análise. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assinalam mais alternativas corretas que o G1 no pós-teste; 2. Diminuem o número geral de argumentos oferecidos; 3. Dão maior prioridade a aspectos gráficos para justificarem as escolhas pela variedade escrita ou falada; 4. Concentram-se mais no pronome de tratamento usado para identificar o grau de formalidade dos trechos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como finalidade investigar o desenvolvimento da competência sociolinguística em aprendizes brasileiros de italiano como língua estrangeira. Além disso, se debruçou na análise do italiano contemporâneo por meio do estudo de quatro *corpora* formados por textos produzidos por falantes italianos.

Para a etapa que previa a intervenção didática, levamos em consideração a perspectiva de diferentes teóricos, como Hymes, (1962, 1966, 1972); Canale(1980); Canale; Swain (1983); Bachman (1990); Celce-Murcia, (2007), entre outros, e a proposta de pesquisadores no Brasil e na Itália, como Bagno (2000, 2007), Manili (2007/2008), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2014), Santipolo (2014), e definimos a competência sociolinguística como um conhecimento relacionado àquilo que é adequado dizer (ou não) por meio de determinados gêneros textuais orais e escritos, reconhecendo a sua estrutura e utilizando a variedade linguística apropriada ao contexto comunicativo.

Para determinar quais objetos de ensino seriam levados à sala de aula para fomentar o desenvolvimento dessa competência, recorremos à bibliografia produzida na área da Sociolinguística italiana e verificamos que, além de as obras mais recentes terem sido produzidas há mais de dez anos, havia algumas imprecisões na caracterização das variedades italianas. Observamos também que, mesmo em trabalhos como o de Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), que escolhemos como referências por apresentarem listas de fenômenos linguísticos que caracterizariam as variedades do italiano, faltava um aprofundamento dos traços típicos dos registros formal e informal, o que dificultava a transposição desse conteúdo ao contexto de ensino-aprendizagem da língua italiana.

Dessa maneira, decidimos constituir *corpora* de textos produzidos por falantes italianos, que pudessem ser estudados com a finalidade de identificar os principais traços desses gêneros, e para detectar elementos linguísticos que pudessem ser considerados associados à dimensão diafásica e diamésica.

Diante do interesse no ensino de fenômenos ligados a essas duas dimensões, foram selecionados gêneros textuais representativos do *continuum* oralidade-escrita e formalidade-informalidade. Foram eles: o e-mail, a interação durante plantão universitário, a entrevista e a mensagem de texto enviada pelo celular.

Nessa etapa da pesquisa, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Partindo da literatura na área da Sociolinguística italiana, quais são os fenômenos linguísticos que se confirmam como sendo característicos da variação diafásica e diamésica em língua italiana quando analisados quatro gêneros textuais distintos, representativos da variedade escrita e falada e do registro formal e informal?

Para respondermos a essa pergunta, num primeiro momento, estudamos separadamente cada um dos gêneros focalizados, procurando compreender seu funcionamento estrutural, os conteúdos veiculados e suas características linguísticas mais gerais, guiados pelo modelo de análise de gêneros proposto por Schnewly e Dolz, 2010.

Para a análise dos fenômenos linguísticos, fizemos o levantamento da frequência de sua ocorrência em cada um dos quatro *corpora* reunidos por meio da ferramenta *Concordance* e, posteriormente, realizamos a comparação desses resultados, de modo a verificar se existiam traços linguísticos cujas frequências gerais pareciam variar nos diferentes gêneros.

O levantamento realizado revelou a existência de pelo menos seis traços que apresentavam distribuições irregulares, que foram: 1) a expressão da posterioridade verbal; 2) as conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas; 3) as unidades lexicais alteradas; 4) os superlativos absolutos; 5) os deslocamentos à esquerda e à direita; e 6) os pronomes relativos.

Com base nisso, procuramos analisar de maneira mais aprofundada essas discrepâncias com o intuito de entendermos se poderiam estar relacionadas de algum modo ao canal da comunicação e/ou ao registro linguístico da interação.

Os dados encontrados no que se refere à expressão da posterioridade verbal revelaram a presença de duas variantes principais: o *presente indicativo* e o *futuro semplice*.

De acordo com alguns linguistas tomados aqui como referência, em especial Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), essa variação estaria ligada à simplificação do paradigma verbal que caracteriza a variedade falada italiana. Para outros, como Bertinetto (1991), porém, estaria ligada ao emprego do registro coloquial.

A análise de nossos dados parece sugerir, no entanto, que nenhuma das duas posições consegue abarcar por completo a real complexidade envolvida nessa variação, uma vez que ela estaria imbricada tanto na dimensão diafásica quanto diamésica da língua.

Com efeito, de acordo com os resultados, no caso da variedade escrita, temos que quanto mais atenção for dispensada às formas linguísticas, maior a propensão ao uso do *futuro semplice*. Por outro lado, quanto menor for a diferença hierárquica entre remetente e destinatário e, conseqüentemente, o grau de controle linguístico por parte do usuário da língua, maior a propensão ao emprego do *presente*.

Em textos orais, a variação entre as duas formas apresenta certa paridade, ainda que o *presente* tenha alcançado frequência maior no gênero plantão docente, o que demonstra a sua vitalidade enquanto variante em expansão.

Além disso, verificamos que o emprego do presente nas orações que expressam futuro parece estar relacionado à presença de expressões temporais sobre as quais se ancora o sentido da posterioridade verbal, enquanto em orações sem esse tipo de expressão há maior recorrência do verbo conjugado no *futuro semplice*.

No que concerne às conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas presentes nos gêneros, pudemos verificar que o leque de formas usadas varia consideravelmente de acordo com o canal usado para a comunicação e com o registro linguístico. Desse modo, nos e-mails, foram encontradas 26 formas distintas, nos gêneros orais, foram detectadas 13 e, nas mensagens de texto, 14.

Com isso, entendemos que a generalização comumente feita de que a variação na escolha de conjunções na variedade escrita é maior que na variedade falada, como afirmam Coveri et al. (1998) e Sobrero e Miglietta (2007), precisa ser atualizada, levando em consideração a realidade da língua italiana contemporânea, que, como se vê, apresenta tanto gêneros escritos mais formais, nos quais se usam mais formas de conjunções, quanto textos escritos menos formais, nos quais se vê uma repetição maior das mesmas unidades lexicais.

Sobre as conjunções mais visualizadas, encontramos a seguinte situação: na função de conjunção adversativa, *ma* se consolida como a principal conjunção em textos escritos, sendo que *però* atinge um número maior de casos nos gêneros orais. As conjunções *tuttavia*, *ciononostante*, *bensi* e *eppure* ocorrem apenas nos e-mails, podendo ser caracterizadas como marcas distintivas de registros mais altos; por outro lado, *invece*, *mentre* e *anzi* não aparecem nos e-mails, mas aparecem nos demais gêneros. Isso pode ser um indício de que sejam sentidas pelos falantes italianos como menos adequadas a textos escritos mais formais.

Quanto às conjunções causais, foi encontrada grande diversidade de unidades nos e-mails, com a utilização de *dal momento che*, *in quanto*, *dato che*, *siccome*, *visto che* e *giacché*, ainda que a primazia tenha sido das conjunções *poiché* e *perché*. Nos demais gêneros, há uma redução drástica no número de formas e nítida prevalência de *perché*.

Com significado concessivo, observamos nos e-mails a utilização de *nonostante*, *pur*, *anche se*, *sebbene*, *seppur* e *malgrado*, mas nos demais gêneros houve preferência por *anche se*.

Finalmente, na função de conjunção conclusiva, percebemos que *quindi* foi a conjunção mais encontrada independentemente do gênero considerado. No gênero e-mail, no entanto,

houve também ocorrências significativas de *pertanto*, *dunque*, *così* e *per cui*, o que não ocorreu nos demais gêneros, nos quais houve, ao lado de *quindi*, a inserção de conjunções como *allora*, *perciò* e *così*, mas com frequências bastante baixas.

O estudo das unidades lexicais alteradas revelou um progressivo aumento no número de ocorrências de acordo com o gênero em exame. Com efeito, nos e-mails, primeiro gênero analisado, não encontramos nenhuma ocorrência desse traço, posteriormente, nas interações em plantão docente, encontramos apenas três casos. Nas entrevistas, detectamos 33 e, finalmente, nas mensagens de texto, 48 casos.

O fato de praticamente não terem sido encontrados casos de diminutivos ou aumentativos no gênero plantão docente e e-mail permite dizer que a afirmação de Coveri et al. (1998) de que os alterados seriam uma marca do registro informal italiano se confirma em nossos dados.

Em contrapartida, a presença de 48 alterados nas mensagens de texto demonstra que esse fenômeno não pode ser associado exclusivamente à língua falada, como sugerido por Sobrero e Miglietta (2007), pois, como se vê, esse gênero escrito foi aquele no qual houve o maior número de casos de unidades lexicais alteradas. Cabe sempre reiterar que as mensagens enviadas pelo celular se encontram no limite entre a fala e a escrita, o que ajuda a compreender algumas de suas semelhanças em relação aos textos orais. De qualquer maneira, acreditamos que os dados permitem confirmar a hipótese de que o uso de diminutivo seria um traço marcado diafasicamente, sendo mais empregado em contextos pouco formais, sejam eles orais ou escritos, nos quais há maior descontração ou familiaridade entre os interlocutores.

No que diz respeito às estratégias utilizadas na construção de superlativos absolutos, foi encontrada a preferência, em todos os gêneros, pelo uso de advérbios. De modo especial, identificamos que em gêneros mais formais, sejam eles escritos ou falados, os usuários da língua tendem a evitar o emprego do sufixo *-issimo*, que apareceu em poucos casos. Nos gêneros mais informais, por outro lado, notamos o emprego de três estratégias: uso de advérbios, sufixo *-issimo* e prefixo *super-*. Ainda nos textos mais informais, foi constatada a variação equilibrada entre advérbios e sufixos, o que mostra que a maior presença de *-issimo* não parece estar associada diretamente ao canal usado na comunicação, mas sim ao grau de formalidade da comunicação e aos assuntos tratados, divergindo de Sobrero e Miglietta (2007), que colocam esse traço como marcado em diamesia.

Sobre as formas adverbiais mais frequentemente utilizadas, houve a preponderância do advérbio *molto* em três dos quatro gêneros investigados, ao passo que no gênero mensagem de texto o advérbio *troppo* o superou, refletindo a tendência de que em textos nos quais há

maior familiaridade entre os interlocutores, há preferência por recursos capazes de expressar maior ênfase (BECHARA, 2009).

A análise dos deslocamentos à direita e à esquerda também revelou que esse fenômeno não é distribuído regularmente em todos os gêneros textuais investigados. Nessa direção, percebemos que se nos e-mails esse traço não foi detectado, no plantão docente, nas entrevistas e nas mensagens de texto, foi encontrado com maior frequência, atingindo, nos plantões e nas entrevistas, 34 casos e, nas mensagens de texto, 40.

Com o aprofundamento das análises, levando em consideração a proporção de número de palavras nesses três conjuntos de textos, foi constatado que o plantão docente foi aquele no qual mais se observou a ocorrência de deslocamentos.

Esses dados permitem concluir que os deslocamentos seriam um fenômeno associado a um entrecruzamento das dimensões diafásica e diamésica. Dessa maneira, em textos escritos mais formais, os usuários tenderiam a não o utilizarem. Por outro lado, em textos mais formais, porém orais, talvez devido à rapidez da interação, os falantes tenderiam a produzi-los com bastante frequência.

No registro informal, o uso de deslocamentos seria um recurso recorrente, não sendo relevante, nesse caso, o tipo de canal envolvido na comunicação, já que nos conjuntos de textos escritos e orais houve praticamente a mesma frequência de uso, com ligeira superioridade do fenômeno nas mensagens de texto.

Esses resultados não confirmam o posicionamento de estudiosos italianos, os quais colocam esse traço como característico do italiano falado menos monitorado (COVERI et al; 1998; SOBRERO; MIGLIETTA, 2007; CROCCO, 2010), mostrando que se trata, ao contrário, de um recurso bastante produtivo em todos os gêneros aqui examinados, com exceção do gênero escrito mais formal, o e-mail.

Finalmente, no que tange à formulação de orações relativas, notamos que, se por um lado, temos a consolidação do pronome *che* como única alternativa disponível na língua italiana na posição de sujeito e de objeto direto, por outro, temos a variação dos pronomes *cui* e *quale*, desempenhando a função de complemento antecedido por preposição.

Nessa direção, nos e-mails, tende-se a empregar, praticamente com a mesma frequência, ambos os pronomes. Nas interações em plantão docente, há um declínio considerável da utilização de *quale* e um progressivo aumento da preferência pelo pronome *cui*. Em textos mais informais, sejam eles entrevistas ou mensagens de texto, *cui* se afirma como única alternativa.

Esses dados parecem sinalizar que a variação entre *cui* e *quale* tende a estar associada, antes de tudo, ao grau de formalidade das interações, sendo *quale* a variante mais associada ao registro formal, já que foi encontrada apenas nos e-mails e (com baixíssima frequência) nos diálogos entre alunos e professores; por outro lado, o pronome *cui* estaria difundido em todos os contextos dos mais formais aos menos formais, tanto na fala quanto na escrita.

Levando em consideração esse conjunto de traços marcados em diafasia e diamesia, passamos à etapa subsequente da pesquisa: a construção de dois cursos experimentais, cujo foco era o tratamento do funcionamento e da distribuição dessas marcas linguísticas, a partir da análise dos quatro gêneros textuais coletados.

Os dois cursos formulados divergiam quanto ao tipo de instrução utilizada em sala de aula e se basearam em estudos de Lyster e Ranta (1994), Ellis (1998), Housen e Pierrard (2005), entre outros.

No primeiro curso, foi usada a instrução explícita (GAUTHIER et al., 2014; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998) a partir de adaptações do modelo APP – apresentação, prática e produção –, como a explicação metalinguística indutiva, a realização de atividades com foco na forma e o fornecimento de *feedback* corretivo explícito sobre os fenômenos linguísticos ligados à dimensão diafásica e diamésica.

No segundo curso, por outro lado, a instrução foi implícita, isso significa dizer que em nenhum momento foram oferecidas explicações sobre os seis traços linguísticos; tampouco foram feitas atividades com foco na forma ou fornecidas correções sobre elas. Nesse grupo, a instrução enfocou o funcionamento dos gêneros textuais, sendo que as atividades realizadas em sala de aula envolveram perguntas de compreensão textual (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004; VAN COMPERNOLLE; WILLIAMS (2012, 2013), a realização de correções colaborativas (SWAIN, 1985; FIGUEIREDO, 2006) e a elaboração de listas-síntese sobre os gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Assim desenhada, essa etapa da pesquisa teve como objetivo responder a duas das perguntas de pesquisa. A primeira foi:

- 1) Considerando os testes de produção e de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, os dois grupos desenvolveram competência sociolinguística?

Detendo-nos na primeira parte da pergunta - *se a instrução gerou o desenvolvimento da competência sociolinguística* –, pela análise dos resultados obtidos pelos aprendizes nos três testes, foi possível verificar que a intervenção didática teve efeitos no desenvolvimento da competência sociolinguística, uma vez que a *performance* desses alunos se modificou após o tratamento didático, indicando que as reflexões em sala, tanto no G1, grupo com o qual foi utilizada a instrução explícita, quanto no G2, que recebeu instrução implícita, desencadearam o processo de aprendizagem, levando os alunos a modificarem seu conhecimento inicial, ratificando assim o resultado de outras pesquisas como Lyster (1994), Norris e Ortega (2000), Andrews (2007), Freitas (2014).

De modo geral, observamos que as alterações principais se deram na capacidade de os aprendizes produzirem gêneros textuais com características mais semelhantes às aquelas presentes em gêneros da língua-alvo e de reconhecerem a variedade linguística envolvida em produções em língua italiana.

Se, por um lado, os aprendizes de ambos os grupos demonstraram ter modificado seu conhecimento inicial, por outro, é possível dizer que o grau de modificação se mostrou bastante distinto nos dois grupos.

Dessa maneira, concentrando-nos na resposta para a segunda parte da pergunta de pesquisa – *em que medida a adoção da instrução implícita e explícita gerou o desenvolvimento da competência sociolinguística* –, foi possível constatar que o G1 mostrou maior alteração após a realização do curso, na medida em que desenvolveu mais aspectos da competência sociolinguística que o G2, reforçando o posicionamento de Doughty e Williams (1998), Van Compernelle e Williams (2012, 2013), Gauthier et al. (2014).

A análise dos dados referentes ao G1 revela alteração na produção oral do gênero entrevista, na produção escrita do gênero e-mail e, em especial, na recepção.

Na produção oral, há maior respeito ao par pergunta-resposta, assim como constata-se maior grau de envolvimento na interação realizada no pós-teste. No plano linguístico, um aprendiz do grupo incorpora a utilização do *presente indicativo* na expressão da posterioridade e alguns aprendizes começam a testar o emprego de pronomes relativos como *cui* e *quale*, que não apareciam na produção oral inicial. Além disso, percebe-se um aumento na utilização de conjunções semelhantes às aquelas encontradas em entrevistas de falantes nativos.

Na atividade de produção escrita, mais alunos apresentam resultados diferentes no pós-teste, sendo que, no geral, começam a considerar com maior frequência os elementos composicionais que distinguem o gênero e-mail, a partir da inserção de saudações iniciais,

finais, agradecimentos e autoapresentações, baseadas em fórmulas de rotina próximas daquelas utilizadas na mesma situação por italianos.

Ainda na produção desse gênero, os aprendizes começam a usar mais o tempo verbal *futuro semplice*, associando-o ao registro formal. Além disso, passam a empregar conjunções mais variadas e adequadas ao gênero, assim como testam a formulação de orações relativas a partir dos pronomes *cui* e *quale*, mostrando certo esforço no sentido de incorporar os objetos ensinados à própria produção (SWAIN, 1985).

No teste de recepção, foram encontrados os melhores resultados desse grupo, sinalizando que a competência sociolinguística desses aprendizes pode ter se desenvolvido mais na habilidade receptiva, o que confirma outros estudos, como os de Van Compernelle e Williams (2012, 2013), nos quais se sustenta que existiria uma relação assimétrica entre o processo de ensino e o aparecimento do que é ensinado na produção dos aprendizes, sendo que na recepção o processo pode acontecer com maior rapidez.

Ainda sobre os testes de recepção, foi verificada uma maior capacidade de análise dos fenômenos linguísticos característicos da variedade oral/escrita e do registro formal/informal. Esse incremento, contudo, não vem sempre acompanhado da seleção da variedade correta envolvida nos excertos. Ainda assim, partimos do pressuposto de que, mais que escolher a alternativa correta nos testes, os aprendizes precisam ser levados a refletir sobre a língua, sendo municiados de instrumentos de análise que possam auxiliar no desenvolvimento da competência sociolinguística, mesmo fora da sala de aula.

Nessa direção, os aprendizes começam a analisar mais e a utilizar em suas justificativas fenômenos abordados em sala de aula, como o emprego de diminutivos, de superlativos absolutos com o sufixo *-issimo*, de conjunções ligadas ao registro formal, da construção da posterioridade a partir do *indicativo presente*. Assim como recorrem a fenômenos linguísticos não contemplados nas aulas, como: autocorreções, repetições, presença de léxico marcado em diamesia e diafasia, mudança de projeto, entre outros.

Esse recurso a uma gama maior de fatores nos permite supor que, no caso desses alunos, a instrução não apenas fez com que eles se atentassem mais para os fenômenos com os quais entraram em contato, mas também para que ampliassem sua capacidade de observação, percebendo elementos associados ao canal oral ou ao registro linguístico que não haviam sido tratados por meio da instrução em sala de aula, o que favorece a hipótese de que a instrução possibilita o aprendizado de elementos não previstos pelo professor (SCHMIDT; FROTA, 1986).

Os resultados do G2, como foi dito, também demonstram desenvolvimento de competência sociolinguística, porém em âmbitos mais específicos. Em particular, pôde-se ver que os aprendizes desse grupo desenvolveram competência sociolinguística no que diz respeito à produção de entrevistas face a face mais adequadas, sobretudo, do ponto de vista estrutural, já que começaram a respeitar mais o par pergunta/resposta. No plano linguístico, um aprendiz integra o tempo verbal *indicativo presente* na formulação de orações voltadas para o futuro. Além disso, o grupo passa a utilizar um número maior de conjunções em seus textos.

Na análise do teste de produção escrita do gênero e-mail, foi possível perceber que os textos se tornaram mais próximos daqueles dos *corpora* italianos quanto à inserção de saudações iniciais, finais, autoapresentações e agradecimentos. No que diz respeito aos seis fenômenos linguísticos focalizados, contudo, os resultados desse grupo permaneceram inalterados após o tratamento didático. Isso nos permite dizer que não encontramos nem mesmo um número significativo de tentativas de utilização dos fenômenos linguísticos abordados em sala de aula, o que parece apontar para a menor eficácia da instrução implícita para o desenvolvimento da competência sociolinguística ligada a esses fatores.

No teste de recepção desse grupo, embora os aprendizes acertem mais a variedade presente nos excertos na segunda aplicação da atividade, percebemos certa insistência em justificar a escolha por uma dada alternativa em razão da presença dos pronomes de tratamento *tu*, associado ao registro informal, e *Lei*, ao registro formal. Além disso, notamos que esses alunos aumentaram a observação sobre aspectos gráficos, como a presença ou ausência de pontuação no texto, adotando-o como critério para decidir pela variedade oral ou escrita, o que nos leva a supor que esse grupo passa, nesse segundo momento, a procurar no texto elementos-chave para alicerçar suas respostas, evitando, assim, análises linguísticas mais profundas.

Essa tendência, como se viu, estaria associada, segundo VanPatten (2004), a um dos princípios do processamento do *input*, segundo o qual os aprendizes, diante da necessidade de analisar/compreender a língua-alvo, tenderiam a processar primeiro aquilo que é mais significativo, dando prioridade, por exemplo, a itens lexicais ao invés de morfemas. Assim, os aprendizes do G1, nesse segundo momento, concentraram-se mais em encontrar elementos que lhes permitiriam reconhecer a variedade correta que em analisar os elementos presentes nos excertos.

Se por um lado esse procedimento favoreceu o aumento no número de acertos, por outro, permite dizer que, após a instrução, a sensibilidade relativa aos fenômenos linguísticos tratados por meio da instrução implícita parece não ter sido ampliada.

Em síntese, esses dados nos levam a concluir que a implementação da instrução explícita a partir de reflexão metalinguística indutiva, a realização de atividades com foco na forma e o fornecimento de *feedback* corretivo parecem ter favorecido o desenvolvimento da competência sociolingüística em âmbitos mais amplos que aqueles favorecidos pela adoção de técnicas implícitas.

A segunda pergunta de pesquisa relacionada ao experimento em sala de aula foi a seguinte:

- 2) Comparando os resultados no teste de produção oral, no teste de produção escrita e no teste de recepção do grupo que recebeu instrução explícita (G1) e do grupo que recebeu instrução implícita (G2), se e em que medida, após o término da intervenção, houve desenvolvimento de conhecimento declarativo e processual?

Pensando nos tipos de conhecimento testados em cada um dos três instrumentos de coleta construídos, pudemos verificar diferenças na *performance* dos aprendizes.

No G1, as alterações se deram de maneira especial nos testes formulados para eliciar o conhecimento declarativo, isto é, o conhecimento *sobre* a língua (ELLIS, 2009). Já no teste de produção oral, que envolvia prevalentemente o acesso ao conhecimento automatizado pelos aprendizes, houve um número menor de modificações, sendo que o número de alunos que tiveram sua *performance* alterada também foi baixo.

Assim, parece ser possível dizer que, quanto mais reflexão metalinguística o teste envolveu, maiores foram as alterações na *performance* dos aprendizes desse grupo para esse tipo de conhecimento. Essa constatação sugere que os aprendizes que receberam instrução explícita parecem ter desenvolvido mais o seu conhecimento de tipo declarativo.

Reforça essa hipótese o fato de termos notado no teste de produção oral do G1 momentos nos quais os aprendizes claramente estavam se esforçando para produzir fenômenos tratados em sala de aula. Nessas ocasiões, vimos que eles faziam recurso à função dita monitor (KRASHEN, 1978), o que ficou evidente nas autocorreções produzidas. Esse parece ser um indício de que, mesmo os testes de produção oral, que tenderiam a eliciar o

conhecimento implícito, acabam por representar oportunidades para o teste de hipótese (SWAIN, 1985) e, portanto, para a reflexão *sobre* o funcionamento da língua.

No G2, em contrapartida, as maiores alterações se deram quanto a aspectos relacionados à estrutura dos gêneros entrevista e e-mail. Esse dado sinaliza que as atividades realizadas em sala de aula, como o trabalho a partir de perguntas de compreensão (WONG, 2004; VAN COMPERNOLLE, 2009), a revisão colaborativa (SWAIN, 1985; CARVALHO, 2006) e a formulação de listas-síntese (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) parecem ter gerado alterações na competência sociolinguística dos aprendizes. No entanto, no que concerne aos fenômenos ligados à dimensão diamésica e diafásica, tais atividades não foram suficientes para modificar a sensibilidade inicial dos aprendizes.

Quanto aos seis fenômenos linguísticos levados à sala de aula, foi possível notar que, de fato, alguns traços parecem ser mais “aprendíveis” que outros, confirmando a hipótese de Housen e Pierrard (2005) e Harley (1993), que sustentam que o sucesso da instrução depende também do tipo de elemento ensinado.

Assim, nesta investigação, pudemos verificar que fenômenos como a expressão da posterioridade por meio dos tempos verbais *presente* e *futuro*, a seleção de conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas e a variação entre o pronome *cui* e *quale* parecem ser mais salientes aos olhos dos aprendizes, sendo mais observados e passando a ser testados durante as atividades de produção.

Outros fenômenos, porém, são raramente notados e poucas vezes incluídos nas produções dos aprendizes, como os deslocamentos à esquerda e à direita. Outros ainda, como os diminutivos e os superlativos absolutos, são notados pelos aprendizes, mas não são integrados ao seu *output*.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Fazendo um retrospecto dos instrumentos de coleta de dados, foi possível perceber a dificuldade em realizar testes de produção capazes de medir de maneira mais completa o conhecimento dos aprendizes, uma vez que os testes formulados, em alguns casos, não se mostraram capazes de suscitar o emprego de certas estruturas linguísticas de interesse da pesquisa. Assim, não foi possível mensurar o seu desenvolvimento, inviabilizando qualquer aprofundamento da reflexão sobre eles.

Esse dado ratifica a posição de Erlam (2009), para quem as produções livres são problemáticas por não preverem que tipo de estrutura linguística será eliciada, pois, em nosso caso, mesmo com propostas fechadas de testes de produção, nas quais os alunos tinham de executar objetivos comunicativos mais bem delimitados, não foi possível eliciar todas as estruturas investigadas da mesma maneira, apontando para a dificuldade na pesquisa dessa área e sugerindo a necessidade de discussões mais profundas sobre como eliciar dados naturais e, ao mesmo tempo, representativos das estruturas em exame.

Ainda sobre as limitações da pesquisa, acreditamos que teria sido importante realizar pós-testes tardios para verificar os efeitos da instrução no transcorrer do tempo. Por outro lado, do ponto de vista prático, reconhecemos que não é tarefa simples para o pesquisador/professor a solicitação de que os aprendizes repitam o mesmo teste em três ocasiões distintas, pois, em primeiro lugar, após o término das aulas de cursos de curta duração, é mais difícil reunir todos os aprendizes para que refaçam os testes; em segundo, as atividades propostas, por serem as mesmas nos três momentos, podem acabar desestimulando o aprendiz, que pode eventualmente ter sua *performance* alterada não como resultado do seu processo de aprendizagem, mas sim como consequência do próprio formato da pesquisa.

Cremos também que, para a melhor compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da competência sociolinguística em L2, seria importante propor cursos com maior tempo de duração, uma vez que o acompanhamento do aluno por mais tempo e a sua contínua exposição a fenômenos variáveis parecem ser fatores relevantes para a modificação do seu conhecimento inicial. Desse modo, em propostas futuras, se poderá procurar entender como a competência sociolinguística se desenvolve longitudinalmente, a partir de investigações que envolvam um período maior de instrução em sala de aula.

Com todo o exposto, esperamos ter contribuído para o debate na área, fomentando o surgimento de novas propostas empíricas capazes de integrar variação linguística e ensino de línguas não maternas, tendo em vista que conhecer uma língua é mais que saber as estruturas

sobre as quais se ancora, é saber também reconhecer a adequação do próprio discurso e do discurso de terceiros em relação aos diferentes contextos comunicativos nos quais agimos em nossa vida diária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Lúcia. A competência sociolinguística de alunos de espanhol como língua estrangeira em diferentes estágios de proficiência. **Caligrama: Revista de estudos românicos**, v. 6, p. 79-98, 2001.

ANDERSON, John R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.

ANDORNO, Cecilia. Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In: CERRUTI, M.; CORINO, E.; ONESTI, C. (org.) **Lingue in contesto: studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica**. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2014.

ANDRADE E SILVA, Mariana. Autenticidade de materiais e ensino de língua estrangeira. **Pandaemonium**, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017.

ANDREWS, Karen L. Z. The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language. **TESL-EJ**, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>>. Acesso em 17/07/2018.

ANTHONY, Edward. Abordagem, método e técnica. **História do ensino de línguas no Brasil**. Tradução de Andreza Meireles, Vânia Rodrigues, José Paes de Almeida Filho, n. 5, 2011 [1963]. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>>. Acesso em 10 jul. 2018.

AUSTIN, John. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. **Linguagem e Ensino**, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003 [1990].

BACHMAN, Lyle; PALMER, Adrian. The construct validation of some components of communicative proficiency. **Tesol Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 449- 464, 1982.

_____. Describing language ability: language use in language tests. In: _____. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 61-82.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____. STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007a.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BENINCÀ, Paola. L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate. **Grande grammatica italiana di consultazione**. In: RENZI, Lorenzo (org.). 3. ed. Bologna: Il Mulino, 1991, v. 1, p. 115-225.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2003 [1971], v. 1.

BERRUTO, Gaetano. **Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo**. Carocci: Roma, 1987.

_____. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In: SOBRERO, Alberto. **Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi**. Roma-Bari: Laterza, 1993.

BERTINETTO, Pier Marco. Il verbo. In: RENZI, Lorenzo; SALVI, Giampaolo (org.). **Grande grammatica italiana di consultazione**. Bologna: Il Mulino, 1991, v. 2, p. 13-161.

BONGAERTS, Theo. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSOING, D. (Org.). **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. p. 133-159, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; SOUSA, Rosineide M.; FREITAS, Vera A. L.; MACHADO, Veruska, R. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. **Working with specialized language: a practical guide to using corpora**. London: Routledge, 2002.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 215-244.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

BRIGHT, William. The dimensions of Sociolinguistics. In: _____. **Sociolinguistics, proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference.** Mouton, 1966 [1964].

CANALE, Michael. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (orgs.). **Language and communication.** London: Longman, 1983. p. 2-27.

_____; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p.1-47, 1980.

CARVALHO, Guido de Oliveira. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. (org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, p. 201-230, 2006.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; JORDÀ, M. P. S. (eds.) **Intercultural Language Use and Language Learning.** Berlin: Springer, 2007. p. 41-57.

_____; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Communicative competence: a pedagogically motivated: model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

_____; OLSHTAIN, Elite. **Discourse and context in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. Trad.: Paulo Otoni. **O texto – leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 1978 [1988].

CHE POLIVALENTE. In: **Enciclopedia dell'italiano Treccani.** 2010. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>). Acesso em: 15 ago. 2018.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax.** Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

CHUR-HANSEN, Anna; BARRETT, Robert J. Teaching colloquial Australian English. **Medical Education**, v. 20, p. 412-417, 1996.

CINQUE, Guglielmo. La frase relativa. **Grande grammatica italiana di consultazione.** In: RENZI, Lorenzo (org.). 3. ed. Bologna: Il Mulino, 1991, v. 1, p. 443-503.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa: Asa, 2002.

CORBUCCI, Gloria. Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. **Studi di glottodidattica**, v. 1, n. 1, 2007.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learner errors. **International Review of Applied Linguistics** (IRAL), v. 5, n. 2/3., p.161-170, 1967.

CORTELAZZO, Michele. **Italiano d'oggi**. Padova: Esedra, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors**. 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

COVERI, Lorenzo; BENUCCI, Antonella; DIADORI, Pierangela. **Le varietà dell'italiano: manuale di sociolinguistica italiana: con documenti e verifiche**. Siena: Università per Stranieri di Siena/Roma: Bonacci, 1998.

COX, Maria; ASSIS-PETERSON, Ana. Escrita, oralidade e escolas: a interação entre professor e aluno em duas classes de alfabetização. In: HORA, Dermeval; CHRISTIANO, Elizabeth. **Estudos linguísticos: realidade brasileira**. João Pessoa: Ideia, 1999, p. 15-139.

CROCCO, Claudia. La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale. In: PETTORINO, Massimo et al. **Atti del Convegno Internazionale La comunicazione parlata 3**. Napoli, Università degli Studi di Napoli l'Orientale, p. 191-210.

CRYSTAL, David (orgs.) **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1997.

D'ACHILLE, Paolo. **L'italiano contemporaneo**. Bologna: Mulino, 2006.

DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro. **La nuova grammatica della lingua italiana**. Bologna: Zanichelli Editore, 1997.

DEKEYSER, Robert. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 17, n. 3, p. 379-410, 1995.

_____. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (eds). **Focus on Form in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

_____. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, Catherine; LONG, Michael (eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**, Malden, MA: Blackwell, 2003, p. 313-349.

_____. Introduction: situating the concept of practice. In: _____ (ed.). **Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 1-18.

DIADORI, Pierangela. Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro. In: _____. **La Ditals risponde 6**. Perugia: Guerra Edizioni, 103-112.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. **Focus on form in classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EARLAM, Rosemary. The elicited oral imitation as a measure of implicit knowledge. In: In: ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary, PHILIP, Jenefer; REINDERS, Hayo. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 65-93.

ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.

_____. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, Nick (ed.). **Implicit and explicit learning of languages**. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 79-114.

_____. Teaching and research: options in grammar teaching. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

_____. The definition and measurement of explicit knowledge. **Language Learning**, v. 54, n. 2, p. 227-275, 2004.

_____. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, n. 1, p. 141-172, 2005.

_____. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary, PHILIP, Jenefer; REINDERS, Hayo. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.

FARACO, Carlos. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (org.) **Fala e escrita em questão**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 79-97.

_____. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (org.) **Análise de textos orais**. 7. Ed. São Paulo: Humanitas, p. 39-63, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. (org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____; ASSIS, Neuda. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, Francisco (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.

FINOCCHIARO, Mary; BRUMFIT, Christopher. **The functional-notional approach**. New York: Oxford University Press, 1983.

FIORENTINO, Giuliana. *Che* polivalente. In: **Enciclopedia dell'italiano**. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)>. Acesso em: 22 out. 2018.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística: princípios de análise**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Maria S. V.; NEVES, Moema F. (org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FRANGIOTTI, Grazielle Altino. **As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

FREITAS, Paula Garcia de. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira**. (Tese de doutorado). UFSC: Florianópolis, 2014.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, p. 65-92.

GASS, Susan. **Input, interaction, and the second language learner**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIBBON, Adriana. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação**. Dissertação de mestrado em Letras/Linguística. Florianópolis: UFSC, 2000.

GIUSTI, Giuliana. Frasi avverbiali: temporali, causali e consecutive. In: RENZI, Lorenzo; SALVI, Giampaolo (org.). **Grande grammatica italiana di consultazione**. Bologna: Il Mulino, 1991, v. 2, p. 738-751.

GREEN, Peter; HECHT, Karlheinz. Implicit and explicit grammar: an empirical study. **Applied Linguistics**, v. 13, n. 2, p. 168-184, 1992.

HALLIDAY, Michael A. K. Relevant models of language. In: _____. **Explorations in the functions of language**. New York: Elsevier, 1973.

_____. The form of a functional grammar. In: KRESS, G. (ed.). **Halliday: system and function in language**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

_____; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **The linguistic sciences and language teaching**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1964.

HARLEY, Birgit. Instructional strategies and second language acquisition in early French immersion. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 245–259, 1993.

HINKEL, Eli. Current perspectives in teaching the four skills. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, 2006.

HOUSEN, Alex; PIERRARD, Michel (ed.). **Investigations in instructed second language acquisition**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2005.

HYMES, Dell. H. The ethnography of speaking. In: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. (eds). **Anthropology and human behavior**. Washington, DC: American Anthropology Association, 1962. p. 13-53.

_____. On communicative competence. In: RESEARCH PLANNING CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN DISADVANTAGED CHILDREN. Nova York: Yeshiva University, 1966, **Proceedings**, p. 1-23. Disponível em:
< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027346.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. On communicative competence. In: PRIDE; HOLMES (eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Análise da conversação: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIN-BRALEY, Christine; RAATZ, Ulrich. Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. **AKS Rundbrief**, v.4, p. 23-37, 1992.

KRASHEN, Stephen D. Individual variation in the use of the Monitor. In: RITCHIE, W. (ed.). **Principles of Second Language Learning**. New York: Academic Press. 1978, p. 175-183.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Pergamon, 1982.

_____. **Applying the comprehension hypothesis: some suggestions**. In: 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, 2004, Taipei. Taipei: English Teachers Association of the Republic of China. Disponível em:
<http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

LABOV, William. **Le parler ordinaire**. Paris: Ed. de Minuit, 1975, p. 136.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno; Maria T. Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LENASSSI, Nives. Tratti del parlato nelle e-mail d'affari in lingua italiana scambiate tra partner italiani e sloveni. **Linguistica**, v. 52, n. 1, p. 201-211, 2012.

_____. Elementi di lingue straniere nella corrispondenza commerciale italiana, 2014, p. 231-237. Disponível em: <<https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/download/2566/2288/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LONG, Michael. Instructed interlanguage development. In: BEEBE, Leslie (ed.). **Issues in second language acquisition: multiple perspectives**. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1988, p. 115-41.

_____; ROBINSON, Peter. Focus on form: theory, research and practice. In Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.). **Focus on form in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

LYSTER, Roy. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 263-287, 1994.

_____; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, p. 37-66, 1997.

MACRORY, Gee; STONE, Valerie. Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: the relationship between knowledge and use. **Language Teaching Research**, v. 4, n. 1, p. 55-82, 2000.

MANILI, Patrizia. L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche: un approccio orientato all'azione. **Rassegna dell'istruzione**, v. 1, n. 1, 2007/2008. Disponível em: <<http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/index.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Silvia; TAVARES, Maria A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

MOSKVER, Katherine. Register and genre in course design for advanced learners of Russian. **Foreign Language Annals**, v. 41, n. 1, p. 119-131, 2008.

NATTINGER, James R.; DECARRICO, Jeanette. **Lexical phrases and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NEVES, Maria H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

NORRIS, John; Lourdes, ORTEGA. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v.50, p. 417–528, 2000.

OLIVEIRA, Josane M. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ONESTI, Cristina. Varietà formali in rete: peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche. **Italiano LinguaDue**, n. 1, 2010, p. 206-219.

PARADIS, Michel. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and second language acquisition. In: ELLIS, Nick (ed.). **Implicit and Explicit Language Learning**. London: Academic Press, 1994, p. 393-419.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PRETI, Dino (org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

RISSO, Mercedes; SILVA, Giselle; URBANO, Hudinilson. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, Clélia S. **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 371-390.

SABATINI, Francesco. **La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana**. Torino: Loescher, 1984.

_____. L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (org.). **Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart**. Alemanha: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1985. p. 154-184.

SANTIPOLO, Matteo. L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi. **Cultura e comunicazione**, v. 1, n. 5, 2014, p. 15-22.

SANTIPOLO, Matteo. **Dalla sociolinguística alla glottodidattica**. Torino: UTET Università, 2006.

SANTORO; Elisabetta; FRANGIOTTI, Grazielle A. Variedade linguística e ensino de língua italiana: uma experiências em sala de aula. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Dossiê: Língua em uso**, n 47, p. 223-246, 2013.

SAUGERA, Valérie. Scriptwriting as a tool for learning stylistic variation. **Foreign Language Annals**, v. 44, n. 1, p. 137-152, 2011.

SCHMIDT, Richard; FROTA, Sylvia. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, Richard (ed.). **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 237-326.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

_____. Awareness and Second Language Acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 206-226, 1993.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. **Alfa Review**, v. 11, p. 11-26, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SCORRETTI, Mauro. Le strutture coordinate. In: RENZI, Lorenzo (org.). **Grande grammatica italiana di consultazione**. 3.ed. Bologna: Il Mulino, 1991, v.1, p. 227-270.

SEARLE, John R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SHARWOOD SMITH, Michael. Consciousness-raising and the second language learner. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 159-168, 1981.

_____. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. **Second Language Research**, v. 7, n. 2, p. 118-132, 1991.

_____. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.

SILVA, Rita. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Ipbex, 2009.

SINCLAIR, John. **Trust the text: language, corpus and discourse**. London: Routledge, 2004.

SOBRERO, Alberto A.; MIGLIETTA, Annarita. **Introduzione alla linguistica italiana**. 2. ed. Bari: Laterza, 2007.

_____. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. **Italiano LinguaDue**, v. 3, n. 1, 2011, p. 233-260. (primeira parte)

_____. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. **Italiano LinguaDue**, v. 3, n. 2, 2011, p. 243-257. (segunda parte)

SPADA, Nina. Beyond form-focused instruction: reflections on past, present and future research. **Language Teaching**, v. 44, n. 2, p. 225-236, 2011.

STETSENKO, Anna; ARIEVITCH, Igor. Constructing and deconstructing the self: comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. **Mind, culture, and activity**, v. 4, n. 3, p. 159-172, 1997.

SWAIN, Merrill. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn. **Input in second language acquisition**. Cambridge: Newbury House, 1985, p. 235-253.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (eds). **Principle and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. IN: LANTOLF, James (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

_____. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, Heidi. (ed.) **Advanced language learning: the contributions of Halliday and Vygotsky**. London, New York: Continuum, 2006, p. 96-108.

TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN COMPERNOLLE, Rémi. Emphatic *ne* in informal spoken French and implications for foreign language pedagogy. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 1, p. 47-65, 2009.

_____; WILLIAMS, Lawrance . Teaching, learning, and developing L2 French sociolinguistic competence: A sociocultural perspective. **Applied Linguistics**, 33, 184–205, 2012.

_____. The effect of instruction on language learners' sociolinguistic awareness: an empirical study with pedagogical implications. **System**, v. 41, p. 298-306, 2013.

VAN DIJK, Teun. **Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse**. London: Longman, 1977.

VAN EK, Jan A.; TRIM, J. L. M. **Threshold level 1990**. Strasbourg: Council of Europe Press, 1990.

VANPATTEN, Bill; OIKKENON, S. Explanation versus structured input in processing instruction. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 18, p. 495-510, 1996.

VANPATTEN, Bill (ed.). **Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

VIANA, Vander; TAGNIN, Estella E. O. (org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, 2010

VIDAL, Rejane. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? **Especialist**, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

———. **The collected works of Lev. S. Vygotsky: problems of general psychology.** New York: Plenum Press, 1987.

XAVIER, Rosely. P. **Metodologia do ensino de inglês.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

WONG, Wynne. The nature of processing instruction. In: VANPATTEN, Bill (ed.). **Processing instruction: theory, research, and commentary.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

ZANICHELLI, Nicola. **Lo Zingarelli minore: vocabolario della língua italiana.** 12. ed. Bologna: Zanichelli editore, 2001, p. 1125.

APÊNDICE 1: TERMO ASSINADO POR PARTICIPANTES ITALIANOS

Oggetto: Collaborazione con un progetto di ricerca universitario

Gentile Signore, Gentile Signora,

stiamo conducendo una ricerca il cui scopo è studiare interazioni verbali della vita quotidiana in Italia.

Per ottenere i dati su cui lavorare abbiamo bisogno della vostra collaborazione, vi chiediamo pertanto l'autorizzazione (ai sensi della legge 196/2003) a registrare scambi linguistici di cui siete protagonisti. I vostri dati personali rimarranno sempre e comunque anonimi.

I dati serviranno esclusivamente per finalità didattiche, di ricerca e divulgazione scientifica e verranno utilizzati per pubblicazioni cartacee ed elettroniche o nel corso di conferenze e lezioni. Il consenso è facoltativo e può essere ritirato in ogni momento, chiedendo la cancellazione dei propri dati.

Per manifestare il vostro consenso basta completare il modulo in calce. Se sono necessari ulteriori chiarimenti, saremo lieti di rispondere a ogni vostra domanda.

Molte grazie e un cordiale saluto!

Graziele Altino Frangiotti (titolare del trattamento dei dati)

Dottoranda presso l'Università di San Paolo (Brasile)

Email: grazielealtino@yahoo.com.br

Acconsento al trattamento dei miei dati alle condizioni sopra riportate e specifico che (indicare con una crocetta l'opzione prescelta):

Acconsento all'uso delle sole trascrizioni	☐
Acconsento all'uso di audio e trascrizioni	☐
Acconsento all'uso di video, audio e trascrizioni	☐

Nome e Cognome

Numero di telefono o indirizzo elettronico.....

Luogo e data.....

Firma.....

APÊNDICE 2: AS UNIDADES DE TRABALHO NO CURSO EXPLÍCITO

PRIMEIRA UNIDADE

Ora guarderai due spezzoni della prima puntata della prima stagione del telefilm brasiliano "Cidade dos homens". Guarda il primo spezzone con attenzione, dopo siediti con altri due compagni e discutete le seguenti domande:

TRASCRIZIONE RELATIVA ALLA PRIMA SCENA⁸⁵

Professora	A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século dezenove. Napoleão queria conquistar a Inglaterra.
Aluno 1	Professora o que que é xi?
Professora	Não é xi gente vocês estudaram isso na aula passada. É dezenove em algarismos romanos. Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu na Batalha de Trafalgar de mil oitocentos e cinco.
Acerola	Morreram uns quanto, professora?
Professora	Quantos morreram não interessa. Vamos continuar a aula? Ele percebeu... Oi
Aluno 2	Peraí, professora, que que tem a ver os romano com isso aí?
Professora	Não tem romano nenhum. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra, que é uma ilha.
Aluno 2	Napoleão era romano, não era?
Professora	Não, Napoleão era francês. Ele conquistou quase toda a Europa, menos a Inglaterra e a Rússia. Troca
Acerola	Que armas eles tinha, professora?
Professora	Deixa eu terminar a aula, querido? Ele percebeu que era muito difi...
Acerola	Era ruger, oitão, pistola, fuzil, sete meia dois, AR-quinze, [incompreensível]
Professora	Não tinha nada disso. Não, não tinha nada disso. Troca gente.
Acerola	Nem ponto trinta
Professora	Então o que que ele fez, ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses. E inclusive os portugueses.
Aluno 2	Inclusive os romanos também, né?
Professora	Esquece os romanos, não tem romano nenhum nessa história. Napoleão era francês. Ele queria conquistar a Inglaterra, mas não conseguiu. Dona Maria, rainha de Portugal, ela era doente. Chamada de Maria a Louca.
Aluno 3	Ela mijava na cama?
Professora	Não, não, não, não. Porque ela ficava gritando pelo palácio feito uma maluca. É isso que ela fazia.
Acerola	Atacar, filho da puta. [barulhos feitos com a boca] Vai morrer filho da puta.
Professora	Esse é Dom João, filho dela. Pra salvar a coroa [incompreensível]. Tá legal?
Professora	No dia vinte e nove de novembro de 1807, ele vem para o Brasil e duma esquadra de trinta e seis navios com quinze mil pessoas. Entre nobres, funcionários de alto escalão.
Alunos 4	Oh tia, para que quinze mil pessoas?

⁸⁵ Embora as transcrições estejam dispostas aqui logo abaixo dos enunciados das atividades, durante as aulas, elas foram distribuídas aos alunos em folhas avulsas apenas depois da primeira visualização dos vídeos.

Professora Para salvar a coroa, pra vim de Lisboa pro Brasil.
 Aluno 5 Isso tudo só por uma coroa?
 Professora Gente eu posso dar aula, eu posso dar aula? Calma, calmaí, peraí, tem o passeio, tem o passeio, tá? Tem mais, tem mais uns slides passa aí. Essa aqui ó é a coroa portuguesa. É uma das que tem lá em Petrópolis, tá legal? A gente vai assist..., vai ver isso aí de pertinho. Gente, é seis reais e cinquenta de cada um. Tem que trazer autorização do pai e da mãe.
 Aluno 5 A mãe não pode ir não?
 Professora Não a mãe não. Só os alunos. Gente, não esquece que quem quiser ir ao passeio tem que trazer os seis e cinquenta. Tá legal?

TRASCRIZIONE RELATIVA ALLA SECONDA SCENA

Professora Bom dia, bom dia!
 Alunos Bom dia!
 Professora Dá pra gente ter uma aula hoje?
 Alunos Nãaa. [sobresposto] Dáaaa.
 Professora Quem lembra, gente, da aula passada? O que que eu falei na aula passada?
 Alunos [incompreensível]
 Professora Isso, fora o passeio, eu dei uma aula. O que que vocês lembram da aula?
 Aluno 2 Dos romanos, professora, que eles queria brigar com os gregos, só que os grego era mais inteligente.
 Professora Não, não, não.
 Alunos [falas sobrepostas - incompreensíveis]
 Professora Chega! Chega! Gente, não vai ter mais passeio nenhum. Vocês não sabem nada! Pra que que vamos no passeio.
 Alunos Ahhh! E os seis e cinquenta?
 Professora Eu devolvo o dinheiro.
 Aluno [ao fundo] Eu também.
 Acerola Professora.
 Professora Oi.
 Acerola Se eu conseguir falar o que a senhora falou sobre a aula passada a gente pode ir no passeio ver a coroa?
 Professora Pode, mas eu quero ver isso.
 Acerola Ah, então tá.
 Professora Pode falar.
 Acerola É o seguinte: esse aqui é o morro francês, on. onde um maluco chamado Napoleão mandava, era o dono. Ele mudou o jeito dele de mandar. Esse aqui era os morro vizinho. E ele queria que os morro vizinho fosse da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a parada era dos ingleses que con, con que vendia bagulho para todas as regiões, mas Napoleão vencia pouquinho a pouquinho e impediu os morro de de comprar bagulho da Inglaterra. Os ingleses ficaram boladão e deram um coro nesses filho da puta na Batalha de Trafalgar. Primeiro ele invadiu o morro dos espanhóis e fechou a boca dos ingleses que eles tinha lá e depois caiu matando no morro do alemão. Assim que ele dominava o morro ele dava pros chegado dele tomar conta, porque era muita boca para ele toma conta. Aí o zé bunda foi querer invadir essa parte que era gelado, aí os soldados dele acabaram dançando. Aí ele tava quase invadindo o morro de Portugal e Portugal o jeito

- dela era fugir.
- Professora Pra onde?
- Acerola Pra aqui, professora, pro morro da América, que também era dele.
- Professora Mas pra quê?
- Acerola Porque a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande. Ó aqui o continente, é maior. Aí o jeito era os portuga pedir ajuda para os ingleses.
- Professora Mas pra quê?
- Acerola Ué, pra salvar a coroa deles.
- Laranjinha Salvar a coroa? Como que eles fizeram pra salvar a coroa?
- Acerola Ah parceiro aí já não me lembro mais não
- Professora Deixa, deixa que daqui eu continuo.

a. Domande relative al primo spezzone del video:

1. Nella prima parte, qual è il contesto dell'interazione? Dove si trovano i personaggi? Cosa stanno facendo? Come sono? Scrivete un breve riassunto di quello che avete visto nella scena.
2. Come si comportano i personaggi? Chi tra loro parla di più? E chi invece ascolta di più? Chi può essere considerato protagonista? Perché?
3. Come vi pare la lingua della professoressa che compare nella scena? Che tipo di portoghese parla? Quali sono gli aspetti che vi colpiscono maggiormente? Perché credete che parli così?
4. Qual è il ruolo degli studenti nello spezzone del film che avete visto? Di che cosa parlano? Vi sembra che capiscano il messaggio dato dalla professoressa?

b. Domande relative al secondo spezzone del video:

1. Qual è il contesto di questa seconda parte? Come si comportano i personaggi? Chi parla? Chi ascolta di più? Chi può essere considerato protagonista? Perché?
2. Che tipo di portoghese parla Acerola? Qual è l'effetto della lingua parlata da lui sui suoi compagni di classe? Perché?
3. Pensate che si possa dire che il portoghese parlato dalla professoressa è uguale a quello usato da Acerola? O ci sono delle differenze? Se sì, quali sono quelle che identifichi?
4. Paragonando ora il linguaggio utilizzato dai protagonisti in queste due scene, si potrebbe dire, secondo voi, che esiste un unico portoghese o che un unico portoghese può essere considerato corretto? Descrivete e giustificate.
5. Secondo voi, se gli spezzoni fossero in lingua italiana, sarebbe stato più facile o più difficile rispondere alla domanda 4? Perché?
6. Secondo voi, essere capace di identificare elementi come quelli che avete elencato nell'attività 4 può essere rilevante per uno studente di lingua straniera? Perché?

SEGUNDA UNIDADE

Guarderai un video registrato all'Università degli Studi di Roma Tre in cui due persone interagiscono. Dopo averlo visto, cerca di rispondere alle domande individualmente poi siediti con altri due compagni e confrontate le vostre risposte:

Trascrizione ricevimento

Parte 1

Alunna	salve allora io sono Silvana Pacella
Professoressa	sì
Alunna	tento sempre di ricordare
Professoressa	le ho mandato la colt giusto era lei che mi ha chiesto la colt no adesso l'ho
Alunna	la ringrazio che poi l'avevo ritrovata ecco qualche giorno fa
Professoressa	mi scusi io ci ho messo un po' di tempo a rispondere ma avevo-
Alunna	no, no si figuri me l'aveva detto che sarebbe stata impegnata sì
Professoressa	un po' di accumulo
Alunna	ehh e nulla io praticamente ho ho impostato il primo capitolo
Professoressa	sì
Alunna	eh sicuramente lei troverà qualche correzione da fare almeno lo spero e gliel'ho portato sia in versione cartacea che digitale
Professoressa	allora direi che preferisco la cartacea per il momento perché così riesco a leggerlo sul treno insomma sono un po' più libera

Parte 2

Professoressa	vabbé è quello che ha consultato per ora?
Alunna	no è quello che ho già inserito nel primo capitolo quindi
Professoressa	che ha già inserito benissimo benissimo
Alunna	e ho cercato anche qualcosa della professoressa favora perché lei me l'aveva già detto
Professoressa	sì, sì
Alunna	infatti mi è stato molto utile ehh quindi sono qui per chiederle se magari beh ovviamente lei adesso dovrà prima leggerlo
Professoressa	certo
Alunna	ma poi qualunque consiglio o correzione è possibile che ci sia un po' di confusione nell'ordine delle- secondo me non c'è
Professoressa	avevamo ipotizzato un titolo?
Alunna	no
Professoressa	o solo una domanda di ricerca?
Alunna	no una domanda di ricerca
Professoressa	ok
Alunna	sì e poi ho già iniziato a impostare il secondo capitolo perché il secondo capitolo giustamente era sulla raccolta dati quindi ho nel frattempo ho avuto colloqui con le docenti
Professoressa	certo
Alunna	mi hanno parlato degli alunni quindi farò una breve introduzione sulla insomma
Professoressa	su chi sono sul contesto ahhum
Alunna	sì, esatto sul contesto anche scolastico ehh per fortuna ogni alunno ha una situazione abbastanza diversa gli uni dagli altri infatti questa cosa che avevo letto anche nel suo di manuale l'ho riscontrata poi in questa scuola perché ecco magari chi a casa ah ha una situazione in cui ancora si parla la

- lingua madre tende poi a riportare difficoltà nel contesto scolastico eh
oppure ecco chi fa sport quindi insomma interagisce di più
- Professoressa ha anche altri contatti certo con l'input
- Alunna eh quindi non non so cos'altro dire ecco sì questa cosa qui che ovviamente il pr/ non è finito cioè io sono arrivata a parlare delle delle caratteristiche della lingua di studio e ovviamente qui avevo già fatto una piccola panoramica sull'unità base sull'unità studio
- Professoressa ok
- Alunna poi ho approfondito l'unità studio sia orale che scritto nell'ultima parte del primo capitolo e adesso volevo inserire ovviamente cioè volevo ampliare un po' questa questa la fase del cioè l'analisi del contatto dello studente con il libro e ovviamente poi volevo partire con le strategie di facilitazione dell'insegnante
- Professoressa ok
- Alunna eh ho iniziato a cioè ho abbozzato un questionario adesso magari me lo rivedo un attimo la settimana prossima non so se per lei è meglio che glielo mando o che glielo porti direttamente in versione cartacea?
- Professoressa ehhh dunque
- Alunna al ricevimento
- Professoressa lei mi porterebbe a questo punto che cosa? l'intero capitolo due la fine del capitolo uno?
- Alunna eh sì se lei mi riceve prima (fino a qui) va bene
- Professoressa ah ok quindi forse è meglio se facciamo così io intanto leggo questo e lei intanto finisce il due cioè puoi lavorare anche all'uno però
- Alunna sì, sì
- Professoressa ehhh
- Alunna io glielo porto la prova perché ho detto prima di andare avanti vediamo fino a adesso perché non le avevo mai portato nulla
- Professoressa no, no, no certo certo no dico quindi possiamo fare che quando ci rivediamo lei mi dà quello che ha fatto io le restituisco questo e in base al feedback qui vede come finirlo o risistemarlo magari tutto nel complesso
- Alunna perfetto, perché poi esatto in base in base a come deve concludersi il primo anche il secondo avrà uno svolgimento diverso perché l'introduzione del secondo appunto è questa panoramica sul contesto e poi volevo ah parlare del proprio di quello che ho fatto io quindi dell'analisi sia dei testi dei ragazzi della della della analisi insomma della come non mi viene il termine di quando ho assistito praticamente al nell'osservazione
- Professoressa certo nell'osservazione in classe
- Alunna nell'osservazione in classe e del il questionario a questi insegnanti io comunque con gli insegnanti già ci ho parlato più e più volte quindi ho visto anche come lavorano per fortuna anche loro gli insegnanti di seconda e di quinta hanno approcci molto diversi
- Professoressa ahhum
- Alunna non so se dipende dall'età perché una è più giovane l'altra
- Professoressa può essere dall'età dal tipo di formazione

Parte 3

- Professoressa quindi mi mandi via mail il il la proposta di titolo o più proposte magari se ne ha più di una poi scegliamo quella che
- Alunna sì

Professoressa focalizza meglio e l'indice va bene?
 Alunna perfetto la ringrazio sempre gentile
 Professoressa ci vediamo settimana prossima
 Alunna arrivederci
 Professoressa arrivederci

Contenuto e contesto di produzione del testo

1. Cercate di individuare i punti centrali dell'interazione che avete appena visto e scrivetene una sintesi, indicando il luogo in cui avviene, gli interlocutori e gli obiettivi centrali.
2. Di quale genere testuale credete che si tratti? Quali temi credete che siano frequenti in questo tipo di contesto e quali invece potrebbero essere inappropriati? Perché?
3. Passando all'analisi dello spazio, secondo voi, in che modo il luogo in cui avviene il dialogo può influenzare il tipo di interazione stabilita tra le due parlanti?

Struttura

1. Come descrivereste il modo in cui questo testo si organizza? Come inizia? In che modo si sviluppa? Come si conclude? Questo tipo di testo ha una struttura fissa o vi sembra invece flessibile?

Aspetti linguistici

1. Come caratterizzereste il rapporto tra le due parlanti? Riuscite a identificare elementi linguistici che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?
2. Pensando alla costruzione temporale del testo, cercate i momenti in cui le due parlanti si riferiscono a eventi che devono ancora succedere e sottolineate le forme verbali utilizzate. Quali sono i tempi verbali impiegati in questi contesti? Trascrivete alcuni esempi, prendendo nota anche del contesto.

Tempo verbale 1	Tempo verbale 2

E ora andiamo oltre...

Passiamo in questo momento a altri due generi testuali: un'email scritta a un professore e un brano di una chat fra amici che si parlano con WhatsApp. Insieme al tuo gruppo osserva come chi scrive costruisce l'idea di posteriorità. Sottolineate poi i tempi verbali che compaiono e completate la tabella.

Testo 1: brano di un'e-mail scritta dalla studentessa Val.M.

Buongiorno professoressa,
 sono Val.M. una studentessa che frequenta il suo corso di lingua e traduzione giapponese. [...] Cercherò di spiegarle brevemente le motivazioni che mi portano oggi a chiederle questo favore. A marzo di quest'anno ho deciso di partecipare al bando di concorso per la mobilità internazionale. Una settimana fa è stata pubblicata la graduatoria e sfortunatamente non rientravo nel gruppo di persone alle quali sarebbe stata assegnata la borsa di studio. Nella classifica risultavo però essere la prima a poter subentrare qualora uno dei vincitori avesse

rinunciato alla borsa. Nonostante questa remota possibilità, ero convinta che non sarei partita, per questo pur avendo frequentato tutte le sue lezioni avevo deciso di sostenere il suo esame direttamente a gennaio. Il caso ha voluto che questa mattina, con mia grandissima sorpresa, la segreteria mi contattasse per informarmi del fatto che due studenti avevano rinunciato alla borsa di studio e che qualora fossi stata d'accordo e ovviamente lo ero, a febbraio dell'anno prossimo sarei partita per Buenos Aires. La durata del soggiorno è di un anno, in questo periodo di tempo oltre ovviamente all'esame di spagnolo, non avrò la possibilità di sostenere nessuno degli altri esami previsti dal mio corso di laurea. Poiché non vorrei rischiare di ritrovarmi troppo indietro con gli esami al mio ritorno, mi piacerebbe poter sostenere, prima di partire, quelli di questo primo semestre e a maggior ragione il suo esonero. Sò di chiederle molto nell'accettarmi tra coloro che sosterranno l'esonero a novembre e per questo le ribadisco le mie scuse, spero comunque che prenderà in considerazione la mia richiesta. La ringrazio per l'attenzione.

Cordiali saluti

Val.M.

Testo 2: parte di una chat di Whatsapp

And.Gar: Ha preso fuoco una palestra stanotte e la puzza ci ha tenuti svegli
 Mar: Ma tutto da te succede?! □
 And.Gar: Lascia sta ahahah stamattina hanno visto anche i delfini dal pontile ahaha
 Mar: AHAHAHAHAHA ma dove vivi□
 Mar: Io invece sto studiando, uno dei cani dorme vicino a me
 And.Gar: Ostia è magica ahaha
 And.Gar: Io pure sto studiando e ne avrò fino a sera ahimè
 Mar: Io anche
 Mar: Domani esame
 Mar: Ahimè
 Mar: Che stai preparando?
 And.Gar: Storia e letteratura cinese ed inglese 3 docente □
 And.Gar: Te ?
 Mar: Linguistica generale 1B □
 Mar: Ma domani ci vediamo quindi?
 And.Gar: Finito ora di ripassare pardon. Comunque sto un po' dietro con il programma storia :/ però prossima settimana finisco gli esami e spesso sarò in uni □ se no dispiace rinviemo?
 Mar: Finisce un po' più in là, allora... perché dal 3 al 9 sto giù a Potenza
 And.Gar: Io finisco il 29
 Mar: Comunque tra poco vado a letto. Buonanotte e buono studio per domani... sentiamo ☺
 And.Gar: Rinvenuto ora ahahahah buonanotte e buon esame ! Andrai benone!

1. Quali sono i due tempi verbali utilizzati per esprimere l'idea di posteriorità in relazione al momento dell'enunciazione nei testi 1 e 2? Quali sono le occorrenze di questi due tempi? È possibile notare delle ricorrenze nell'uso?

	Testo 1	Testo 2
Tempo verbale 1: _____		

Tempo verbale 2:		
Osservazioni sull'uso		

2. Notate differenze che si possano giudicare significative nel modo di esprimere la posteriorità dei tre testi esaminati (e-mail, ricevimento e messaggi su whatsapp)? Se sì, quale potrebbe essere secondo voi la ragione per cui avviene?

Qui sotto si trovano i risultati di una ricerca sull'espressione della posteriorità in quattro generi testuali diversi. Provate a interpretare i dati presentati e rispondete poi alla domanda che segue.

	E-mail formali	Ricevimenti	Interviste	Whatsapp
Occorrenze	46	33	38	251
Tempi verbali	futuro: 37 presente: 8	futuro: 14 presente: 19	futuro: 18 presente: 20	futuro: 64 presente: 187

3. Basandovi sulla lettura della tabella, a quali conclusioni arrivate? Da che cosa sembra dipendere la scelta del parlante di usare un determinato tempo verbale a scapito di un altro?

Esercizi sull'espressione della posteriorità:

A. I brevi testi che proponiamo qui sotto sono stati tratti da interviste fatte con parlanti nativi italiani. Se voleste dare la stessa informazione a un vostro professore per mail, come sarebbe il vostro enunciato? Cercate di osservare come l'espressione di posteriorità viene costruita e adattate le proposte pensando che le informazioni generali saranno le stesse ma il modo in cui le esprimerete **non** sarà uguale.

1. Progetti per l'anno successivo:

Fra.Mar: cioè sì perché in teoria io vorrei partire a gennaio duemiladiciotto per il Perù

Ricercatrice: uhhum

Fra.Mar: sperando che mi tocchi il Perù fare sei mesi in Perù torno qua scrivo la tesi con la Nuzzo veloce e poi a novembre massimo laurearsi a novembre quindi duemiladiciotto

Risposta: Gentile professore Bianchi, come Le ho spiegato settimana scorsa...

2. Il corso triennale

Ari.Fra: eh sì prima di iscrivermi all'università ahh in realtà ho fatto il test d'ingresso perché qui per la triennale c'è un test d'ingresso

Ricercatrice: ahhum

Ari.Fra: e già avevo detto se lo passo bene se non lo passo parto quindi insomma l'ho fatto un po' un po' così cioè perché volevo partire effettivamente quindi l'ho fatto apposta Diciamo non l'ho passato ho detto ok basta parto

Risposta: Gentile professore Bianchi, come le ho spiegato settimana scorsa...

B. E se doveste fare l'inverso, cioè scrivere a un vostro amico dei messaggi con WhatsApp per raccontare le vostre ultime novità. Come credete che sarebbero? Cercate di osservare come viene costruita l'espressione di posteriorità e adattate le proposte pensando che le informazioni generali saranno le stesse ma il modo in cui le esprimerete **non** sarà uguale.

1. Un'attività su un autore giapponese

Ci terrei particolarmente a poter svolgere quest'attività poiché la traduzione in questione ho saputo che riguarda alcune parti tratte dai saggi di Haruki Murakami, l'autore che sto analizzando per la tesi che discuterò nel mese di Luglio. Avrei così l'opportunità di reperire più informazioni sull'autore e portarmi avanti con il lavoro.

Risposta: Ciao _____, ti ricordi che avevo deciso di fare l'attività su Haruki Murakami?...

2. Una richiesta al professore

La prossima settimana tornerò in Italia e Le chiedo cortesemente in via eccezionale di poter partecipare a questa attività perché altrimenti sarò costretta a rimandare la mia discussione di laurea.

Risposta: Ciao _____, ti ricordi che avevo scritto alla professoressa _____?...

Role-play

C. La settimana scorsa sei stato a una lezione del tuo professore d'italiano, ma non hai capito molto bene uno degli argomenti della lezione che sarà tema di una delle vostre valutazioni semestrali. Vai al suo orario di ricevimento per cercare di chiarire i tuoi dubbi.

Studente A: professore (il tuo compito sarà interagire con l'alunno in modo da chiarire i suoi dubbi)

Studente B: alunno (il tuo compito sarà chiedere spiegazioni su un argomento trattato in classe che non ti sembra molto chiaro)

TERCEIRA UNIDADE

Il testo proposto qui sotto è stato scritto da un italiano. Leggilo attentamente.

Gentile Professoressa De Magistris,
sono una studentessa del corso di Lingua e Traduzione Giapponese e le scrivo perché interessata all'attività in sostituzione all'esame.
Sono cosciente che il termine ultimo per l'iscrizione a tale attività sia scaduto ieri. Ciononostante vorrei chiederle se fosse possibile aggiungermi ugualmente.
So che il non aver rispettato il termine per l'iscrizione è stata una mia mancanza e non ho intenzione di trovare scuse a riguardo.
Tuttavia, mi preme farle presente il mio interesse soprattutto poiché ritengo che il testo da lei proposto tratti di un argomento che necessita di un'approfondita analisi e di particolare cura nella sua traduzione. La possibilità di svolgere tale lavoro in un tempo più ampio rispetto a quello stabilito per un normale esame mi consentirebbe di effettuare un lavoro più preciso e approfondito, che soddisfi maggiormente le sue e le mie aspettative. Non capita spesso, infatti, di poter scoprire e studiare nuove tematiche tramite attività alternative come quella da lei proposta.
Le scrivo senza pretese, solo per manifestarle il mio totale interesse nei confronti della tipologia di attività e dell'argomento trattato, pur riconoscendo la mia mancanza.
Spero possa aggiungermi alla lista degli iscritti. Ad ogni modo, la ringrazio comunque.
Cordialmente,
Ch.F.1

Insieme a **due** compagni, discutete per rispondere alle domande che trovate qui di seguito:

Struttura

1. Di quale genere testuale credete che si tratti? Quando produciamo un testo che appartiene a un determinato *genere testuale*, cerchiamo di rispettare le sue regole di funzionamento. Affinché questo genere specifico funzioni bene, quali sono gli elementi che lo strutturano ossia quali sono le sue parti costituenti?

Contenuto

1. Passando ora all'analisi degli obiettivi di quest'e-mail, secondo voi qual è il suo scopo principale? Narrare eventi? Descrivere una scena? Prescrivere regole? Argomentare a favore di una tesi? Indicate i segmenti testuali che hanno motivato la vostra decisione.

Analisi degli aspetti linguistici

1. Qual è il tipo di rapporto stabilito tra gli interlocutori? Quali scelte linguistiche permettono di identificarlo? Perché?

2. Osserva nel testo il modo come l'autrice collega le proprie idee. Oltre a congiunzioni copulative, come "e", e dichiarative, come "che", lei usa congiunzioni che esprimono significati diversi, riesci a trovarle? Identifica queste congiunzioni sul testo e poi indica la funzione semantica che instaurano.

Congiunzione	Funzione semantica

3. Secondo te, è possibile ipotizzare un rapporto fra la varietà di congiunzioni utilizzate in un testo e il grado di formalità richiesto dal contesto comunicativo? Perché?

Ora ci concentreremo su quattro tipologie di congiunzioni: le avversative, le conclusive, le concessive e le causali. Osservate la loro definizione e gli esempi nel riquadro qui sotto:

Congiunzioni	Funzione semantica	Esempi
Avversative	indicano contrapposizione	<i>ma, però, tuttavia, eppure, anzi, piuttosto, ciononostante, ecc.</i>
Conclusive	segnalano una conseguenza	<i>dunque, quindi, ebbene, perciò, pertanto, allora, ecc.</i>
Causali	indicano una ragione, un motivo	<i>perché, poiché, giacché, siccome, visto che, dal momento che, dato che, per il fatto che, ecc.</i>
Concessive	segnalano la causa "frustrata", cioè quella che avrebbe dovuto portare a un determinato effetto che tuttavia non si è realizzato	<i>benché, seppure, sebbene, ancorché, per quanto, quantunque, malgrado, nonostante, anche se ecc.</i>

E ora andiamo oltre...

I testi parlati e scritti formali e informali sono molto diversi tra loro, una delle grandi differenze si trova nel modo di costruire le frasi. Guardate i risultati di una ricerca che analizza le congiunzioni impiegate in quattro generi testuali diversi e poi rispondete alle domande che seguono:

	E-mail	Ricevimento	Interviste	Whatsapp
Numero totale	1026	387	557	499
Tipi	51	32	35	34
Avversative	5 tipi ma (89) tuttavia (12) però (11) eppure (1) piuttosto (2)	3 tipi però (34) ma (7) piuttosto (1)	3 tipi però (72) ma (16) anzi (4)	3 tipi ma (37) però (2) anzi (1)
Causali	7 tipi poiché (29) perché (27) dal momento che (11) dato che (7) siccome (2) visto che (2) giacché (1)	3 tipi perché (100) visto che (1) dato che (1)	2 tipi perché (130) siccome (1)	3 tipi perché (2) visto che (3) dato che (1)
Concessive	6 tipi nonostante (19) sebbene (5) anche se (4) malgrado (1) bensì (1) seppure (1)	1 tipo anche se (3)	2 tipi anche se (4) nonostante (1)	1 tipo anche se (6)
Conclusive	5 tipi quindi (25) pertanto (13) dunque (9) per cui (5) perciò (2)	3 tipi quindi per cui (1) allora	2 tipi quindi allora	2 tipi quindi allora

1. Secondo voi quale può essere la spiegazione perché il numero di congiunzioni usate nelle e-mail sia praticamente il doppio di quelle usate negli altri generi (riga 1)?
2. Considerando ancora i risultati di questa ricerca, quali sono le congiunzioni che sembrano contraddistinguere il genere e-mail al professore?
3. Quali sono le conseguenze di questa variazione nell'uso delle congiunzioni per un apprendente della lingua italiana? Può essere utile conoscerla? Perché?

Esercizi

1. Provate a ricostruire i brani delle e-mail qua sotto inserendo le congiunzioni più adeguate:

a) Le scrivo per comunicarLe che per cause non dipendenti dalla mia volontà, non ho fatto in tempo a compilare il modulo di candidatura per lo svolgimento dell'attività di sostituzione parziale dell'esame di Lingua e traduzione giapponese. Vorrei _____, nella presente sede, esprimere il mio interesse, ancora vivissimo, a partecipare al suo esonero.

b) Per questo motivo non mi sono iscritta all'attività del suo corso, ma l'azienda in questione mi ha da poco comunicato che a causa di problemi organizzativi, il mio stage si terrà da gennaio a marzo e potrei _____ svolgere regolarmente la traduzione entro il 15 novembre.

c) _____ segua il suo corso da frequentante e abbia già iniziato a lavorare sul testo oggetto della prova, non sono infatti riuscito a rispettare il termine ultimo, per la mancata premura di consultare la posta ed approfittare _____ del suo cortese avviso. Tento, Professoressa, di chiederle _____ un'iscrizione tardiva, _____ riconosca la gravità della svista e non intenda abusare della sua bontà.

d) Le scrivo _____ vorrei iscrivermi all'attività di sostituzione dell'esame. _____ sapendo che la scadenza per l'iscrizione è ormai passata, La informo che mi sto impegnando nello studio della sua materia, _____ preferirei non aspettare di svolgere l'intero esame.

e) Seguo il suo corso di Lingua e traduzione giapponese e le scrivo col fine di chiederle la possibilità di essere ammessa a sostenere l'attività di sostituzione parziale dell'esame _____ non mi sia potuta iscrivere entro la data odierna a causa di un malessere debilitante.

f) So benissimo che Lei è stata chiara in partenza, _____ Le posso garantire che il mio interesse per questa attività è reale, soprattutto _____ il programma di quest'anno è impegnativo e ci tengo particolarmente a cogliere l'occasione che ci sta offrendo per venirci incontro, _____ Le sarei davvero grata se potesse fare un'eccezione.

Qui sotto troverai un'altra e-mail scritta da un italiano. Leggila attentamente e dopo rispondi alle domande:

Gent.ma prof.ssa De Magistris,

sono An.R., uno studente del suo corso di Lingua e traduzione giapponese.

Le scrivevo poiché avrei una domanda da farle in merito alla consegna della traduzione per l'esame di Lingua e traduzione giapponese, la cui scadenza massima di consegna è il 15 novembre.

Ho letto la sua mail con l'allegato nel quale era presente l'elenco di coloro che risultano iscritti per poter effettuare questa traduzione e io non sono presente. So bene di non averle inviato per tempo la mail nel quale avrei dovuto dichiarare la mia volontà di fare questa attività: purtroppo non ho avuto modo di riuscirci poiché sono stato colpito da un grave

lutto familiare qualche giorno fa che non mi ha dato modo e occasione di controllare la mia casella email e darle la mia adesione tempestivamente.

Le scrivo, pertanto, per sapere se è possibile - in via del tutto eccezionale - iscrivermi lo stesso tra coloro che intendono partecipare alla suddetta attività pur avendo ecceduto solo di qualche giorno oltre il limite massimo di adesione.

Spero sia possibile effettuare tale eccezione, anche in virtù della mia assidua presenza alle sue lezioni e alla mia attiva partecipazione nelle sue attività del corso.

In attesa di una risposta, la ringrazio anticipatamente e colgo l'occasione per porle i miei più distinti saluti.

A presto

Analizzando la prima mail, hai potuto osservare che l'autrice ha collegato le proprie idee attraverso l'uso di congiunzioni. In quest'ultimo testo, oltre all'uso di connettivi testuali come "poiché", "pertanto" e "pur", l'autore utilizza proposizioni relative, che sono:

"proposizioni subordinate costruite come modificatori di un elemento nominale, detto **antecedente**, contenuto nella principale. Sono rette da un pronome o da un avverbio relativo [...] che richiama l'antecedente nella subordinata." (Dardano; Trifone, 2007, p. 422)

1. Nel testo che hai appena letto ci sono sei proposizioni relative. Riesci a identificarle? Con quale pronome relativo iniziano? Quale(i) termine(i) o espressione(i) della proposizione principale riprendono?

Proposizione relativa	Pronome relativo usato	Elemento ripreso

E ora andiamo oltre

Nella tabella di seguito vengono presentati i risultati di una ricerca che ha cercato di evidenziare il modo in cui sono costruite le proposizioni relative in quattro generi testuali diversi. Osservalo attentamente e dopo **insieme a un altro compagno** rispondi alle domande.

	E-mail	Ricevimento	Interviste	Whatsapp
Numero totale	161	90	133	56
Tipi	3	4	3	2
Pronomi relativi	che: 123 cui: 22	che: 76 cui: 11	che: 113 cui: 15	che: 52 cui: 4

identificati	quale: 16	quale: 2 dove: 1	dove: 5	
---------------------	-----------	---------------------	---------	--

1. Analizzando questa tabella, ti sembra che sia possibile indicare tendenze nell'uso dei diversi pronomi relativi a seconda del genere testuale?

Esercizi

2. Ora devi compilare individualmente alcuni brani tratti da produzioni di parlanti italiani. Viene indicato tra parentesi il genere da cui l'enunciato è stato tratto. In base a questa informazione, completa le proposizioni con la/le forma/e dei pronomi relativi che ritieni più adeguate.

a) (e-mail alla professoressa): Non sono stata informata della data per il termine dell'iscrizione all'attività di sostituzione dell'esame _____ vorrei partecipare.

b) (ricevimento): va benissimo poi i generi testuali diversi io li ho intesi proprio così come è scritto ovvero che ne so ci stanno le unità _____ presentano il mondo del lavoro e quindi i termini _____ possono essere utilizzati per un colloquio lavorativo.

c) (whatsapp): Io alla fine di alcune puntate ho pianto un sacco xD una delle più tremende è quella _____ lui ha il flashback con l'amico _____ morirà di cancro, _____ gli dice "guarda che futuro luminoso!"

d) (intervista): ma secondo me dipende cioè anche dalle persone _____ esci perché per esempio nel mio gruppo ho detto a nessuno piace veramente andare a ballare tutti preferiscono stare anche magari una sera a casa mangiare a casa di qualcuno mangiare insieme e chiacchierare fare giochi di società.

e) (whatsapp): immaginati il momento _____ ho realizzato che la mia media di arabo è più alta di quella di inglese.

f) (ricevimento): ne ho diversi diciamo due soli (ragazzi) hanno un parente la nonna e poi più o meno si equilibrano tra un genitore almeno un genitore perché poi c'è anche chi ha sia padre che madre ci sono due casi _____ hanno sia padre che madre quindi ovviamente è più semplice cioè è più probabile che si parli italiano.

g) (e-mail): Una settimana fa è stata pubblicata la graduatoria e sfortunatamente non rientravo nel gruppo di persone _____ sarebbe stata assegnata la borsa di studio.

h) (intervista): eh hh ho sempre vissuto con i miei genitori e mia sorella eh hh i nonni avevo i nonni paterni _____ abitavano vicino a me mentre i nonni materni abitavano lontani diciamo in un'altra città eh hh e niente parlavamo generalmente ecco tra italiano e dialetto in base al contesto il cont/ alla cosa _____ parlavamo uh?

i) (e-mail): Ho appena letto la Sua e-mail riguardante l'attività di sostituzione parziale dell'esame di Lingua e traduzione giapponese, _____ ho già terminato la traduzione da Lei assegnataci.

QUARTA UNIDADE

Hai appena guardato quattro spezzoni di un'interazione faccia a faccia tra due persone. Leggine la trascrizione. Dopo averla letta, passate poi alle riflessioni relative alle altre domande.

Parte A

Ricercatrice: Allora io siccome non ho avuto tempo di controllare il tuo questionario volevo che tu mi parlassi un pochino della tua vita tipo di dove sei quanti anni hai che cosa fai

Carla: allora io sono di Firenze non sono di Roma mi sono trasferita quest'anno a Roma però prima vivevo in Spagna vivevo a Tenerife perché ho fatto l'Erasmus là al terzo anno dell'università poi sono rimasta un anno a vivere là perché ho conosciuto il mio ragazzo che è di là ehh alla fine mi hanno detto siccome voglio andare a insegnare spagnolo e italiano all'estero mi hanno detto che per poterlo fare per poter insegnare non solo ai bambini ma anche agli adulti devo comunque risultare matricolata nell'università italiana almeno anche alla magistrale quindi sono dovuta tornare in Italia mi son dovuta iscrivere alla magistrale e insomma sono qui. Il mio ragazzo è venuto con me quindi infatti nel questionario c'era scritto com/qua come parli nel a casa cioè in ch/ che lingua usi io parlo sempre spagnolo a casa in pratica

Ricercatrice: sì perché lui è spagnolo

Carla: sì, quindi cioè ora lui sta cercando di imparare un po' anche l'italiano quindi facciamo un po' di italogno però però insomma la maggior parte del tempo parliamo spagnolo quindi insomma io parlo a casa spagnolo all'università italiano papà e mamma italiano però anche con i miei amici la maggior parte dei miei amici ora sono di là quindi io parlo

Ricercatrice: quindi praticamente stai trasferendo la tua vita

Carla: Tutta là

Ricercatrice: E qual è la città di Spagna?

Carla: Santa Cruz nel Tenerife

Parte B

Ricercatrice: ma tipo per quanto riguarda la tua famiglia, loro che dicono? A loro piace quest'idea del trasferimento in Spagna?

Carla: la mamma insom/ La mamma insomma, il babbo è contento però vabbé anche la mamma è contenta però dice insomma è un po' lontano però il babbo per esempio mi dire/direce vabbé prenderei una casa là quindi fa/ fac l'estate la faccio qui in Italia e d'inverno vivrei là. Quindi insomma ci stiamo lavorando. Però insomma io nel senso la vita è la mia sicché voglio dire io non è che... la loro ormai si son già fatta però voglio di' d'altronde son contenti sono sempre genitori sono quindi niente ora son qui all'università

Ricercatrice: e ti piace il corso? Tipo ti stai trovando bene? Perché visto che è una per te è una necessità pratica non è che prima ti sia svegliata questa voglia di...

Carla: eh esatto

Ricercatrice: di insegnare e do/ ho detto e tu hai pensato ah ok devo studiare devo fare questo percorso per raggiungere questo fine lì no tu ti sei trovata in questa situazione di dover insegnare e di dover per forza

Carla: Per forza son dovuta tornare qua infatti cioè il corso

Ricercatrice: E non c'era la possibilità di fare lì?

Carla: Non lo potevo fare perché io ho detto vabbé continuo a studiare in Spagna però no perché io volendo stud/ insegnare comunque anche italiano non posso risultare iscritta all'università spagnola perché non studierei italiano nel mio paese

Parte C

Ricercatrice: tornando un po' indietro così della tua infanzia ti ricordi tu hai fratelli no non sì

Carla: Sì ho un fratello che c'ha è del novantasei fa adesso fa ventun'anni

Ricercatrice: Sì e tu invece? Quanti anni hai?

Carla: Io ce ne ho ventitre ne faccio ventiquattro

Ricercatrice: Ventiquattro

Carla: Ci sono tre anni di differenza

Ricercatrice: Sì e com'è il vostro rapporto? Tipo anche lui è contento sì?

Carla: Bello, lui sì, lui sì è ven/ però è venuto solo una volta a trovarmi là perché ci aveva la scuola, il lavoro, bababa e però è felice nel sen/ nel caso verrebbe anche lui

Ricercatrice: Sì, sicuramente fra poco torna va a viene a farti compagnia no? perché comunque qua la possibilità per i ragazzi che sono giovani le possibilità sono poche quindi è una una via d'uscita no?

Carla: Sì, sì l'Italia ahimé è un po' un casino quindi adesso sta studiando per diventare pompiere

Ricercatrice: Ah sì?

Carla: Quindi speriamo speriamo lo prendano se lo prendono bene, se non lo prendono potrebbe pensare dunque di and/ [incomprensibile]

Ricercatrice: Il vostro rapporto è sempre stato molto positivo?

Carla: Sì, sì, siamo sempre stati amici

Ricercatrice: Quando eravate piccoli cosa facevate insieme?

Carla: Sì giocava sempre infatti volevaan sempre da piccin si giocava sempre con le macchinine si faceva un gioco su un tappeto praticamente si doveva parch/ fare parcheggi sì e quindi io gli prendevo sempre le macchine più lunghe perché era più difficile parcheggiarle quando lui sbagliava mi arrabbiavo tipo lui che lo picchiavo poi stavan le macchie e dico io nooo però no si è sempre giocato insieme si è sempre andati anche al mare sempre no/ non c'è quel rapporto di cioè c'è un bel rapporto di fratelli sì, sì

Ricercatrice: sì è un bel rapporto sì e uno che aiuta l'altro in qualche senso tu come sorella

Carla: Ci si copriva con la mamma tipo non dirglielo alla mamma sì sì sì sì e ora è uguale

Parte D

Carla: Il babbo se non è se una cosa non è fatta per bene cioè se tipo la pasta la fai in una maniera che non va bene si incavola però la mamma cioè i miei sono cuochi tutti e due perché ci hanno un ristorante quindi tutti e due sanno cucinare

Ricercatrice: sì, tutti e due, quindi hanno un ristorante? Sì, e proprio lì a Firenze?

Carla: sì, a Firenze, sì, sì

Ricercatrice: ah

Carla: quindi loro sono-

Ricercatrice: quindi tu sei immersa in un campo di cuochi

Carla: io sono immersa nel cibo sì

Ricercatrice: mangi benissimo non so come mai sei così snella tutta magra, genetica?

Carla: sì, genetica

Ricercatrice: invidia pure per questo

Carla: sì sono tutti cuochi anche mio fratello in realtà ha studiato cucina

Ricercatrice: quindi solo te che hai che hai cambiato strada e detto no voglio fare la ribelle voglio fare un'altra cosa

Carla: Solo io, sì, sì,

Contenuto

1. Cercate di individuare i punti centrali dell'interazione che avete appena visto e scrivete una sintesi, indicando il luogo in cui avviene, gli interlocutori, le vostre impressioni su come agiscono le due parlanti e gli argomenti trattati.

Struttura

1. Di quale genere testuale credete che si tratti? Nella vostra vita quotidiana, dove trovate questo genere testuale con più frequenza? Perché può essere utile per uno studente di lingua straniera conoscerne il funzionamento?

Aspetti linguistici

1. Come definireste il rapporto tra le due parlanti? È uguale a quello tra l'alunna e la professoressa durante il ricevimento all'università? Riuscite a identificare caratteristiche che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?

2. Identificate i pronomi diretti e indiretti nelle quattro parti del testo, concentrandovi su quelli di terza persona (diretti: lo, la, li e le e indiretti: gli, le). Dopo averli evidenziati nella tabella qua sotto cercate di scoprire a quali termini si riferiscono.

Pronome	Termine sostituito	Pronome	Termine sostituito

3. Osservate le seguenti proposizioni:

*“L'estate **la** faccio qui in Italia e d'inverno vivrei là”;*

“Non dirglielo alla mamma”

Analizzando queste proposizioni notate qualcosa di rilevante sull'uso dei pronomi evidenziati? Se sì, secondo voi perché succede?

E ora andiamo oltre

Qui di seguito trovate i risultati di una ricerca su questa strategia di messa in rilievo in quattro generi testuali diversi. Analizzate la tabella e poi rispondete alle domande:

	E-mail	Ricevimenti	Interviste	Whatsapp
Dislocazione a destra	0	10	5	19
Dislocazione a sinistra	0	19	18	13

1. Come vedete le dislocazioni sono più frequenti in ricevimenti, interviste e messaggi su whatsapp. Perché credete che questo succeda? Perché questi generi specifici sembrano favorire tale uso? Perché alcuni generi sembrano invece frenarlo?

Esercizi

1. Le proposizioni che vedrete in questo esercizio sono state tratte da interviste e da messaggi di whatsapp. Completatele con il pronome più adeguato e poi osservate le dislocazioni.

A. I vicini più o meno sì [sono sempre gli stessi] poi li ho cambiati perché comunque diciamo che il centro storico io _____ ho sempre vissuto _____ da quando ero piccola perché avevo delle amiche che vivevano lì e quindi spesso ci vedevamo al centro storico era il nostro luogo di ritrovo.

B. Allora le medie _____ ho fatto _____ a Colleverde ehhh mentre poi al liceo ho dovuto cambiare perché appunto non andava non davano opportunità e sono andata a Roma.

C. Ali.Ces.: adesso questa volta loro non mi fanno ospita' le persone io ne soffro troppo
Ali.Ces.: no dicono che secondo loro è una questione di rispetto ma io ci ho la stanza singola eh? non è che devo dividere la stanza con qualcuno

Ali.Ces.: _____ da fastidio a me

D. Sar.Ha.: Marò _____ vedi la gioia

Sar.Ha.: molto lontana

Sar.Ha.: ma guarda bene!!!

Ale.Gr.: sii la vedoo ??

Sar.Ha.: lo sapevo che non era un miraggio. Comunque mi sono trovata una che di inglese non sa una mazza

E. Ila.: Marti ho visto che hai chiesto su Facebook per Lopr., io anche ho preso buono e mi ha messo 27, quindi non è vero che oltre il 26 non va. Però si attiene molto al voto del lettore

Mar.Tu.: Si ti capisco!! Per me 27 non sarebbe male, lo accetterei però rosico perché so che la lingua _____ so parlare cavolo, solo perché non ho studiato troppo per lo scritto non mi va di accontentarmi

F. And.Gar.: Scusa se rispondo ora ma il telefono _____ uso il meno possibile e sto a campo in condizioni prsdimr

And.Gar.: Pessime

Mar.: Campo?

Mar.: Condizioni pessime?

Mar.: What?

And.Gar.: Bevuto ahahah

QUINTA UNIDADE

I brani che leggerai qui sotto sono il risultato di interazioni tra due parlanti italiani. Leggili attentamente. Dopo, siediti con un compagno e riflettete insieme sulle domande che vi proponiamo di seguito.

Parte A

A: Come stai, tu?!

B: Bene.. Un po' nervosetta. Vorrei avere casetta mia! :)

B: Piano piano!

B: Ho mandato un CV a Genova come receptionist!

A: Invece l'idea di voucherista da Puppolo??

B: Beh.. Non è che lo vorrei proprio fare! Lo farei se non avessi niente altro da fare..!

B: <http://www.romatoday.it/eventi/gasometro-film-claudio-caligari-programma.html>

B: Ci andiamo????

A: Quanno ce voi anna'???

A: Amore!!! Sarò dei vostri!!! Io che mi volevo vede' una commediola... Me tocca l'"Amore Tossico"!!! Stacce!!! Ci vediamo stasera!!! Tanti baci per te! Aly!

B: Eddajeee

B: Io per le 19.00 vorrei essere lí

B: Tu a che ora pensi di esserci?

A: Io pensavo per le 20!

A: Spero di aver capito dove sia!

B: Via della porto fluviale

B: Telefonami quando stai per arrivare

Parte B

A: Alla Mondadori sulla Tuscolana cercano Commesso...ho visto annuncio con la coda dell'occhio... Quindi non so altro! T'ho pensata, però!

B: Grazieeee

B: Domani porto CV e lettera motivazionale

B: On line non dice niente. Domattina in viaggio e speranzosa!! Grazie: è la notizia del giorno!

A: Amore...io ho letto "commesso"...non è che cercano solo uomini?! In ogni caso.. Tentar non nuoce! È vicino alla metro Lucio Sestio! Un bacione!

Parte C

B:Amour?

B: Scusa se sono sfuggente.. Non lo faccio apposta! Come stai?

A: Amore!!! Sto bene! E tu?!

B: Eh.. Boh?! :)

B: Alti e bassi.. Ma alla fine, benone, dai! Solo un peu d'ennui, la solita!

A: Ma "benone"..lo usi come mia mamma... Che pensa significhi "benino"???

A: Quando ci rivediamo?!

B: allora domani vado ad Acilia (...). Sabato vorrei tornare qui. Oggi è arrivata Paola, io devo studiare e stare ad Acilia. Di nuovo niente.. Almeno niente che paia nuovo a me. Benone è un bene che non brilla! Magari balla, ma io non gli sto dietro! :D

A: Io ci sono! Brilleremo, balleremo, brinderemo!!!

B: Quando?? Sabato sei qui negli Abruzzi?

A: No, Amour... Forever Rome! Ma troveremo uno spaziotempo!!!

B: Certo :)

Parte D

A: Come stai, Amore??? Ti penso forte!!!

B: Sto bene amore. E tu?

B: Ti penso anch'io..!

A: Sto bene!!! Da Ninni! Il mercoledì dopo danza.. Va così! Tra un po' rientro!

A: Ti abbraccio!

A: Ieri... Bevuto e fatto tardi... Oggi... Svegliata ora e niente tirocinio... Risultato?! Mi sento merdissimamente merda!

B: Mi dispiace Amour, lo so benissimo come ci sente quando alla merda si aggiunge un merdissimamente. Però.. Sii aperta al giorno, anche se non iniziato come da dovere.. Qualcosa dovrà accadere, e conta solo se accade in te. Non prendertela troppo!

A: Ti Amo.

Contenuto

1. Cercate di individuare gli argomenti centrali dei brani che avete appena letto e scrivetene una sintesi, specificando chi sono gli interlocutori e quali sono gli obiettivi centrali delle interazioni.

Parti	Sintesi, interlocutori e obiettivi
Parte A:	
Parte B:	
Parte C:	
Parte D:	

2. Di quale genere testuale credete che si tratti? Secondo voi è possibile identificare temi che siano più frequenti in questo tipo di contesto e temi che invece potrebbero essere inappropriati?

Struttura

1. Come descrivereste il modo in cui si organizza questo genere? Come inizia? In che modo si sviluppa? Come si conclude? È sempre scritto? È sempre orale? Questo tipo di testo ha una struttura fissa o vi sembra invece flessibile?

Aspetti linguistici

1. Come definireste il grado di familiarità tra le due parlanti? È uguale a quello tra l'alunna e la professoressa nel ricevimento o tra la ricercatrice e la studentessa nell'intervista? Riuscite a individuare caratteristiche linguistiche che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?

2. Nei brani trovate sei esempi di parole che sono state alterate da suffissi. Riportatele nella tabella qui sotto e identificate la categoria grammaticale (sono aggettivi, sostantivi o avverbi?) e il senso conferito dai suffissi utilizzati.

Esempio	Categoria grammaticale	Senso
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

E ora andiamo oltre...

Qui di seguito trovate i risultati di una ricerca sull'uso di parole alterate in quattro generi testuali diversi. Analizzate la tabella e rispondete alle domande:

	E-mail	Ricevimenti	Interviste	Whatsapp
Superlativo	25 occorrenze <u>7 forme</u> benissimo (1) fittissimo (1) gentilissima (17) grandissimo (1) moltissimo (3) puntualissimo (1) vivissimo (1)	18 occorrenze <u>2 forme</u> benissimo (15) tantissimo (3)	28 occorrenze <u>12 forme</u> altissimo (3) bellissimo (3) benissimo (7) buonissimo (1) carissimo (1) facilissimo (2) famosissimo (1) gradissimo (1) importantissimo (1) piccolissimo (1) pochissimo (1) tantissimo (6)	46 occorrenze <u>18 forme</u> agitatissimo (1) al volissimo (1) bellissimo (9) benissimo (16) bravissimo (2) bruttissimo (1) buonissimo (2) cafonissimo (1) caldissimo (1) lentissimo (1) lunghissimo (1) malissimo (2) merdissimamente (2) noiosissimo (1) potentissimo (1) preparatissimo (1) prontissimo (1) tantissimo (2)
Diminutivi	0	2 occorrenze <u>1 forma</u> ragazzino (2)	25 occorrenze <u>15 forme</u> amichetto(2) annetto (3) casina (1) fratellino (2) gruppetto (1) macchinette (1) macchinine (1) oretta (1) paesello (1) paesino (1) pennine (2) piccolino (3) pochetino (1) pochino (4) puntino (1)	30 occorrenze <u>26 forme</u> auletta (1) bacetti (1) bellina (1) benino (2) calduccio (1) caruccio (1) casetta (1) chioschino (1) ciccina (2) commediola (1) dolcetto (1) figlietti (1) finestrino (1) freschetto (1) gelatino (1) mezz'oretta (2) nervosetta (1) nomi di persona (2) oretta (2) piccolino (1) pochino (1) raggazzina (1) schemino (1) storiella (1) villette (1)

1. Come interpretate i numeri presentati nella tabella? Come credete che si possa giustificare la differenza nel numero di occorrenze di superlativi e diminutivi nei diversi generi?

Esercizi

2. I brani che vedi in questo esercizio sono stati tratti da messaggi scambiati tra amici tramite Whatsapp. Completali con le parole suggerite nel riquadro aggiungendo il suffisso che ti sembra più adatto.

lento - finestra - lungo - ciccio - poco - pronto

a. And.Gar: No no io gestisco lo streaming da pc mentre studio ahahah sono quello che gestisce il canale

Mar: Sei _____ nerd, però nerd positivo

And.Gar: Parecchio ahaha

b. Ire: Per che ora passi?

Er.Ro: 10 e mezza? O è troppo tardi?

Ire: Io tanto per le 8 mi sveglio. Tempo di fare colazione con calma e tutto, per le 9 e mezza, massimo 10 sono _____.

c. Ch: Buondi bellezza!

Ch: Yes perfetto! Sono già al lavoro su Ortega! Oggi finisco questo maledetto _____ saggio ed inizio a riassumere. Dopo di che attacco col maledetto libro grigio....

d. Don: Sono proprio sotto il ponte della ferrovia. Fra quanto arrivi?

Row: Partita ora da San Pietro, il treno va _____

Don: ok

e. Ch_1: Ah e please fammi sapere da che pagina devo fare io del libro grigio che non ho capito qual è il mio capitolo

Fr.Mar: Sì, _____ domani mattina ti mando tutto

f. Row: Mangiamo al volo da mc e torniamo

Don: Controllate che il _____ dietro sia chiuso.

3. Immagina ora che il/la tuo/a migliore amico/a ti abbia scritto un messaggio in cui vuole sapere come stai. Cerca di metterlo/la al corrente delle tue ultime novità e chiedigli/le anche le sue.

APÊNDICE 3: AS UNIDADES DE TRABALHO NO CURSO IMPLÍCITO

PRIMEIRA UNIDADE

Adesso circoleranno in classe tre testi diversi. Ne riceverai uno. Leggilo con attenzione.

TESTO 1

TITOLO: _____

Caro Aldo,

come docente clinico universitario, l'eliminazione del numero chiuso a Medicina influenzerebbe negativamente la efficienza formativa clinica delle scuole mediche universitarie, già ora insoddisfacente. E la formazione di un numero elevato di medici alimenta inesorabilmente la spesa pubblica sanitaria.

Gabriele Mazzacca

Sono una docente di scuola superiore. Le «classi pollaio» dobbiamo accettarle e tutti facciamo il possibile per garantire l'istruzione. Perché i colleghi cattedratici non si assumono questa responsabilità? Perché il mio Paese tarpa le ali ai giovani di 19 anni? Perché il mio Paese non investe in strutture scolastiche e non assume i docenti che servono a soddisfare la richiesta?

Antonella Foresti

Cari,

Ho ricevuto molte lettere sul numero chiuso all'università. Il futuro dei nostri giovani è ormai vissuto con angoscia da loro stessi, dai genitori, dai nonni. Non dovrebbe esserci nulla di più bello di un diplomato che si affaccia sul mondo, sulla vita pubblica, sul sapere. Ma in Italia tutto questo diventa fonte di preoccupazione, di scontri, di paure. Si fa strada l'idea che studiare non serva a nulla. Che gli atenei formino solo disoccupati. Con l'assurda contraddizione per cui l'Italia ha molti meno laureati degli altri grandi Paesi europei, ma ha una disoccupazione intellettuale molto più alta. Questo avviene perché abbiamo pochi ingegneri (e molti avvocati, ad esempio). Perché investiamo troppo poco in ricerca, scuola, cultura, formazione. E perché di cultura ne consumiamo troppo poca (i francesi spendono in libri tre volte più di noi, i tedeschi sei volte). Il numero chiuso può sembrare una tecnicità. Quand'ero ragazzo non esisteva, la selezione si faceva ai primi esami; ma il risultato era che le lezioni si tenevano in un cinema di seconda visione, con i poster dei film con Gloria Guida e Nadia Cassini all'ingresso; 600 studenti prendevano appunti nella penombra, e il professore di istituzioni di diritto romano aveva un irresistibile effetto soporifero. Oggi quasi tutti gli atenei stabiliscono i criteri per scegliere i giovani da ammettere; e spesso il primo è il voto con cui si è conseguita la maturità. Ma in Italia è un parametro falsato. Perché non siamo il Paese del merito. Ci sono troppi istituti mediocri di manica larga, e istituti seri fin troppo rigorosi. Per questo un principio in teoria logico come il numero chiuso, nella realtà causa spesso ingiustizie.

TESTO 2:

TITOLO: _____

Francesco Rossi

Vorrei ringraziare tutti voi, non solo per gli auguri, ma per la vostra presenza in questo viaggio che chiamiamo vita 😊

Per farlo voglio essere mainstream e citare Bukowski (che va tanto di moda ultimamente)

"Grazie a Tutti" - Bukowski (oh l'avrà detto anche lui una volta nella vita 😊)

Che volete farci... Divento vecchio, sto perdendo i capelli (Ma se è dai 19 che non li hai più), sto perdendo la vista (ma quella è dai 16 che l'hai persa), parlo da solo anche nei post su Facebook (ecco questo potevi anche non dirlo) ma spero di avervi fatto ridere un po' a suon di autoironia 😂

Grazie a tutti di cuore 😊

Ah, per chi se lo chiedesse: nella foto vi sto ringraziando in LIS 😊

Mi piace
Commenta
Condividi

23

Anna Venturini
Dubito l'abbia mai detto, al massimo avrà esordito con un: "Grazie al cazzo, porco mondo!". 😂

Mi piace · Rispondi · 1 · 7 settembre alle ore 10:45

Francesco Rossi
Vabbè dai.. da piccolo XD

Mi piace · Rispondi · 1 · 7 settembre alle ore 10:46

Anna Venturini
Quando ancora non sapeva cosa volessero dire le parole, può essere sì ahah

Mi piace · Rispondi · 1 · 7 settembre alle ore 10:48

Francesco Rossi

Mi piace · Rispondi · 1 · 7 settembre alle ore 10:50

Scrivi una risposta...

Valerio Rossinelli
Piangina

Mi piace · Rispondi · 7 settembre alle ore 12:37

Francesco Rossi
?

Mi piace · Rispondi · 7 settembre alle ore 12:45

Valerio Rossinelli
Boh cago il cazzo

Mi piace · Rispondi · 2 · 7 settembre

TESTO 3:**TITOLO:** _____**TITOLO I - DISPOSIZIONI GENERALI****Art. 1 Principi ed oggetto del regolamento**

1. Il presente regolamento è finalizzato a disciplinare la materia riguardante il corretto uso delle attrezzature ed il rispetto delle aree riservate a parco giochi per bambini, in quanto luoghi aventi importanti funzioni ludico ricreative.
2. Scopo principale è quello di salvaguardare la salute, la sicurezza e l'incolumità dei bambini che frequentano i parchi pubblici comunali.

TITOLO II – AREE PARCHI

Art. 2 Ubicazione Parchi I parchi gioco pubblici, siti nel territorio del Comune di Montignoso soggetti al presente Regolamento sono:

- Parco Della Repubblica viale IV Novembre
- Parco Valréas Via Cateratte
- Parco Giovanni Bandini Via Croce

TITOLO III - NORME DI COMPORTAMENTO**Art. 3 Uso strutture:**

- 1 E' fatto obbligo a tutti quelli che utilizzano il parco giochi di mantenere una condotta moralmente corretta, comunque consona all'ambiente, di rispettare sia le piante che le attrezzature installate, chiunque arrecherà danni dovrà risarcirli.
- 2 Le attrezzature per il gioco dei bambini possono essere liberamente utilizzate, usando cura ed attenzione, solo dai bambini di età non superiore a quella riportata sui giochi stessi ove specificato e comunque di età non superiore ad anni 12.
- 3 Il libero uso da parte dei minori dei giochi e delle attrezzature è posto sotto la sorveglianza e la esclusiva responsabilità delle persone che li hanno in custodia, così come il loro uso improprio, l'Amministrazione Comunale declina ogni responsabilità in merito.
- 4 I parchi sono aperti al pubblico tutti i giorni, l'orario di apertura è articolato in fasce orarie differenti nel periodo estivo rispetto a quello invernale: periodo tra il 1° ottobre ed il 1° aprile dalle ore 8,00 alle ore 18,00 periodo tra il 1° maggio ed il 30 settembre dalle ore 8,00 alle ore 23,00

E' vietato l'accesso nei parchi giochi:

- ai cani o ad altri animali di qualsiasi taglia, anche se provvisti di guinzaglio e/o museruola;
- alle biciclette o altri velocipedi;
- ai mezzi a motore (esclusi quelli utilizzati per la manutenzione del parco);

E' vietato altresì:

- fumare e bere bevande alcoliche all'interno del parco giochi;
- gettare carta, resti di cibo o immondizie di ogni genere al di fuori degli appositi cestini;
- utilizzare fiamme e/o accendere fuochi;
- campeggiare e/o pernottare;
- calpestare le aiuole e salire con i piedi sulle panchine;
- giocare a pallone nelle aree non provviste di apposite porte;
- produrre suoni, rumori e schiamazzi tali da arrecare disturbo alle vicine abitazioni;
- soddisfare bisogni fisiologici;

TITOLI IV - DISPOSIZIONI FINALI

Art. 4 Sanzioni: 1 Per quanto non diversamente normato dalla Legge, viene applicata, per le violazioni al presente Regolamento Comunale e alle disposizioni impartite nei consequenziali provvedimenti autorizzatori una sanzione amministrativa da € 25,00 a € 75,00.

Dopo aver letto il testo, **siediti con altre persone** che hanno letto lo stesso testo e svolgete le seguenti attività:

1. Provate a dargli un titolo e inseritelo nella riga vuota che lo precede in alto.
2. Secondo voi, quello che avete letto che tipo di testo è? Su quale supporto pensate che si potrebbe trovare?
3. Qual è l'obiettivo centrale della persona che ha scritto questo testo?
4. Qual è il tono predominante del testo? Serio? Comico? Ironico? Informativo? Altro?
5. Passiamo ora all'organizzazione del testo. Come inizia? In che modo si sviluppa? Come si conclude? Questo tipo di testo ha una struttura fissa o vi sembra invece flessibile?
6. In che modo credete che lo scopo del testo e il pubblico al quale si rivolge possano riflettersi sulle scelte linguistiche presenti nel testo? Giustificate.
7. Tenendo a mente che un riassunto deve contenere le informazioni essenziali di un testo, cercate di individuare i punti centrali di quello che avete letto e scrivete una sintesi, indicando anche gli autori, gli obiettivi e il supporto:

Ora **siediti con persone che hanno letto testi diversi dal tuo**. I gruppi devono essere composti da almeno un rappresentante di ogni testo. Discutete le conclusioni a cui ciascun gruppo è arrivato per quanto riguarda le domande 5, 6 e 7. In seguito, provate a rispondere insieme a queste domande:

8. È possibile trovare somiglianze e differenze nei testi che avete letto? Quali sono?

Somiglianze	Differenze

9. Questi generi testuali sono frequenti nella nostra vita quotidiana? Riuscite a citare altri testi orali e scritti che fanno parte della nostra routine linguistica? Sapete come sono denominati i tipi di testo su cui avete lavorato?
10. Per uno studente che sta imparando una lingua fuori dal paese in cui si parla, pensate che possa essere utile lavorare su testi come quelli che abbiamo usato? Perché?

SEGUNDA UNIDADE

Guarderai un video registrato all'Università degli Studi di Roma Tre in cui due persone interagiscono. Dopo averlo visto, cerca di rispondere alle domande individualmente poi siediti con altri due compagni e confrontate le vostre risposte:

Trascrizione ricevimento

Parte 1

Alunna	salve allora io sono Silvana Pacella
Professoressa	sì
Alunna	tento sempre di ricordare
Professoressa	le ho mandato la colt giusto era lei che mi ha chiesto la colt no adesso l'ho
Alunna	la ringrazio che poi l'avevo ritrovata ecco qualche giorno fa
Professoressa	mi scusi io ci ho messo un po' di tempo a rispondere ma avevo-
Alunna	no, no si figuri me l'aveva detto che sarebbe stata impegnata sì
Professoressa	un po' di accumulo
Alunna	ehh e nulla io praticamente ho ho impostato il primo capitolo
Professoressa	sì
Alunna	eh sicuramente lei troverà qualche correzione da fare almeno lo spero e gliel'ho portato sia in versione cartacea che digitale
Professoressa	allora direi che preferisco la cartacea per il momento perché così riesco a leggerlo sul treno insomma sono un po' più libera

Parte 2

Professoressa	vabbé è quello che ha consultato per ora?
Alunna	no è quello che ho già inserito nel primo capitolo quindi
Professoressa	che ha già inserito benissimo benissimo
Alunna	e ho cercato anche qualcosa della professoressa favora perché lei me l'aveva già detto
Professoressa	sì, sì
Alunna	infatti mi è stato molto utile ehh quindi sono qui per chiederle se magari beh ovviamente lei adesso dovrà prima leggerlo
Professoressa	certo
Alunna	ma poi qualunque consiglio o correzione è possibile che ci sia un po' di confusione nell'ordine delle- secondo me non c'è
Professoressa	avevamo ipotizzato un titolo?
Alunna	no
Professoressa	o solo una domanda di ricerca?
Alunna	no una domanda di ricerca
Professoressa	ok
Alunna	sì e poi ho già iniziato a impostare il secondo capitolo perché il secondo capitolo giustamente era sulla raccolta dati quindi ho nel frattempo ho avuto colloqui con le docenti
Professoressa	certo
Alunna	mi hanno parlato degli alunni quindi farò una breve introduzione sulla insomma
Professoressa	su chi sono sul contesto ahhum
Alunna	sì, esatto sul contesto anche scolastico ehh per fortuna ogni alunno ha una situazione abbastanza diversa gli uni dagli altri infatti questa cosa che avevo letto anche nel suo di manuale l'ho riscontrata poi in questa scuola perché ecco magari chi a casa ah ha una situazione in cui ancora si parla la

lingua madre tende poi a riportare difficoltà nel contesto scolastico eh
oppure ecco chi fa sport quindi insomma interagisce di più
Professoressa ha anche altri contatti certo con l'input
Alunna eh quindi non non so cos'altro dire ecco sì questa cosa qui che ovviamente
il pr/ non è finito cioè io sono arrivata a parlare delle delle caratteristiche
della lingua di studio e ovviamente qui avevo già fatto una piccola
panoramica sull'unità base sull'unità studio

Contenuto e contesto di produzione del testo

4. Cercate di individuare i punti centrali dell'interazione che avete appena visto e scrivetene una sintesi, indicando il luogo in cui avviene, gli interlocutori e gli obiettivi centrali.
5. Di quale genere testuale credete che si tratti? Quali temi credete che siano frequenti in questo tipo di contesto e quali invece potrebbero essere inappropriati? Perché?
6. Passando all'analisi dello spazio, secondo voi, in che modo il luogo in cui avviene il dialogo può influenzare il tipo di interazione stabilita tra le due parlanti?

Struttura

2. Come descrivereste il modo in cui questo testo si organizza? Come inizia? In che modo si sviluppa? Come si conclude? Questo tipo di testo ha una struttura fissa o vi sembra invece flessibile?

Aspetti linguistici

1. Come caratterizzereste il rapporto tra le due parlanti? Riuscite a identificare elementi linguistici che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?
2. Ora leggi la trascrizione di questo dialogo, c'è qualcosa sul vocabolario o sulle strutture utilizzate che ti colpisce particolarmente? Perché?
3. Come si costruisce il senso di tempo nel dialogo? Quali sono i tempi verbali più utilizzati? In quali momenti vengono usati? Noti delle ricorrenze?

Role-play

D. La settimana scorsa sei stato a una lezione del tuo professore d'italiano, ma non hai capito molto bene uno degli argomenti della lezione che sarà tema di una delle vostre valutazioni semestrali. Vai al suo orario di ricevimento per cercare di chiarire i tuoi dubbi.

Studente A: professore (il tuo compito sarà interagire con l'alunno in modo da chiarire i suoi dubbi)

Studente B: alunno (il tuo compito sarà chiedere spiegazioni su un argomento trattato in classe che non ti sembra molto chiaro)

- E.** Adesso siediti con altre due persone e immaginate di dover dare dritte ai vostri compagni di corso su come agire in una situazione di questo tipo. Per farlo in modo più chiaro, prima descrivete dettagliatamente il ricevimento di Silvana, che cosa ha fatto, che cosa ha detto, indicando tutte le caratteristiche che vi sono sembrate importanti (espressioni utilizzate, linguaggio corporale, ecc.) Formulate poi i vostri suggerimenti (almeno 10).

TERCEIRA UNIDADE

I testi proposti qui sotto sono stati scritti da italiani. Leggili attentamente.

Testo A

Gentile Professoressa De Magistris,

sono una studentessa del corso di Lingua e Traduzione Giapponese e le scrivo perché interessata all'attività in sostituzione all'esame.

Sono cosciente che il termine ultimo per l'iscrizione a tale attività sia scaduto ieri. Ciononostante vorrei chiederle se fosse possibile aggiungermi ugualmente.

So che il non aver rispettato il termine per l'iscrizione è stata una mia mancanza e non ho intenzione di trovare scuse a riguardo.

Tuttavia, mi preme farle presente il mio interesse soprattutto poiché ritengo che il testo da lei proposto tratti di un argomento che necessita di un'approfondita analisi e di particolare cura nella sua traduzione. La possibilità di svolgere tale lavoro in un tempo più ampio rispetto a quello stabilito per un normale esame mi consentirebbe di effettuare un lavoro più preciso e approfondito, che soddisfi maggiormente le sue e le mie aspettative. Non capita spesso, infatti, di poter scoprire e studiare nuove tematiche tramite attività alternative come quella da lei proposta.

Le scrivo senza pretese, solo per manifestarle il mio totale interesse nei confronti della tipologia di attività e dell'argomento trattato, pur riconoscendo la mia mancanza.

Spero possa aggiungermi alla lista degli iscritti. Ad ogni modo, la ringrazio comunque.

Cordialmente,

Ch.F.1

Testo B

Buonasera professoressa De Magistris,

sono una studentessa del corso di quest'anno in lingua e cultura giapponese e vorrei iscrivermi all'esame in oggetto. Sono ben consapevole del mio ritardo nel farlo e del fatto che ci fosse una scadenza ma in questi giorni sono stata all'estero e non ho avuto connessione wi-fi per potermi connettere ed inviarLe. Le chiedo quindi di accettare la mia iscrizione perché come avrà avuto modo di notare sono sempre presente e partecipe in classe. Inoltre, dalla segreteria studenti possono confermarLe che dall'inizio dell'anno ho sempre seguito le sue lezioni. In conclusione, mi auguro non tenga conto di questa mia mancanza e mi dia la possibilità di svolgere l'esame.

Cordiali saluti,

V.C.

Insieme a **due** compagni, discutete per rispondere alle domande che trovate qui di seguito:

Struttura

1. Di quale genere testuale credete che si tratti? Quando produciamo un testo che appartiene a un determinato *genere*, cerchiamo di rispettare le sue regole di funzionamento. Affinché questo genere specifico funzioni bene, quali sono gli elementi che devono essere presenti, ossia quali credete che siano le sue parti costituenti?

Contenuto

1. Cercate di individuare i punti centrali dei due testi che avete letto e scrivetene una sintesi, indicando oltre alle caratteristiche degli autori, anche i destinatari e gli obiettivi centrali di ogni produzione.
2. Passando ora all'analisi degli obiettivi di queste e-mail, secondo voi quali sono i loro scopi principali? Narrare eventi? Descrivere una scena? Prescrivere regole? Argomentare a favore di una tesi? Indicate i segmenti testuali che hanno motivato la vostra decisione.

Analisi degli aspetti linguistici

1. Come caratterizzereste il rapporto tra le due parlanti? Quali scelte linguistiche degli autori vi permettono di identificarlo? Perché?
2. Se doveste valutare questi testi alla luce della loro forza argomentativa, quale sarebbe secondo voi quello più efficace? Perché?
3. Ora l'insegnante vi distribuirà e-mail scritte il 25 settembre durante il vostro test di livello. Ogni coppia di studenti ne riceverà due e dovrà confrontarle con i testi scritti dagli italiani. Quali aspetti vi sembrano simili? E quali sono le differenze? Analizzate i testi e scrivete le vostre riflessioni nella tabella:

	Similitudini	Differenze
Testo 1		
Testo 2		

Adesso che avete letto le e-mail scritte dai vostri compagni di corso e analizzato le loro differenze e similitudini rispetto alle e-mail scritte dagli italiani, provate a correggerle, proponendo ai loro autori alterazioni nel tentativo di renderle più chiare ed efficaci.

IMPORTANTE: Voi non saprete chi sono gli autori dei testi, così come loro non sapranno chi li ha corretti, pertanto cercate di scrivere commenti chiari e obiettivi. Le vostre considerazioni possono riferirsi a qualsiasi aspetto del testo: contenuto, vocabolario, struttura della frase e del testo, ecc. Non dimenticate che l'attività ha come obiettivo centrale fornire *feedback* e dare suggerimenti su quello che potrebbe funzionare meglio nelle e-mail. Cercate però di identificare e evidenziare anche i loro punti di forza.

QUARTA UNIDADE

Hai appena guardato quattro spezzoni di un'interazione faccia a faccia tra due persone. Leggine la trascrizione. Dopo averla letta, passate poi alle riflessioni relative alle altre domande.

Parte A

Ricercatrice: Allora io siccome non ho avuto tempo di controllare il tuo questionario volevo che tu mi parlassi un pochino della tua vita tipo di dove sei quanti anni hai che cosa fai

Carla: allora io sono di Firenze non sono di Roma mi sono trasferita quest'anno a Roma però prima vivevo in Spagna vivevo a Tenerife perché ho fatto l'Erasmus là al terzo anno dell'università poi sono rimasta un anno a vivere là perché ho conosciuto il mio ragazzo che è di là ehh alla fine mi hanno detto siccome voglio andare a insegnare spagnolo e italiano all'estero mi hanno detto che per poterlo fare per poter insegnare non solo ai bambini ma anche agli adulti devo comunque risultare matricolata nell'università italiana almeno anche alla magistrale quindi sono dovuta tornare in Italia mi son dovuta iscrivere alla magistrale e insomma sono qui. Il mio ragazzo è venuto con me quindi infatti nel questionario c'era scritto com/qua come parli nel a casa cioè in ch/ che lingua usi io parlo sempre spagnolo a casa in pratica

Ricercatrice: sì perché lui è spagnolo

Carla: sì, quindi cioè ora lui sta cercando di imparare un po' anche l'italiano quindi facciamo un po' di italogno però però insomma la maggior parte del tempo parliamo spagnolo quindi insomma io parlo a casa spagnolo all'università italiano papà e mamma italiano però anche con i miei amici la maggior parte dei miei amici ora sono di là quindi io parlo

Ricercatrice: quindi praticamente stai trasferendo la tua vita

Carla: Tutta là

Ricercatrice: E qual è la città di Spagna?

Carla: Santa Cruz nel Tenerife

Parte B

Ricercatrice: ma tipo per quanto riguarda la tua famiglia, loro che dicono? A loro piace quest'idea del trasferimento in Spagna?

Carla: la mamma insom/ La mamma insomma, il babbo è contento però vabbé anche la mamma è contenta però dice insomma è un po' lontano però il babbo per esempio mi dire/direce vabbé prenderei una casa là quindi fa/ fac l'estate la faccio qui in Italia e d'inverno vivrei là. Quindi insomma ci stiamo lavorando. Però insomma io nel senso la vita è la mia sicché voglio dire io non è che... la loro ormai si son già fatta però voglio di' d'altronde son contenti sono sempre genitori sono quindi niente ora son qui all'università

Ricercatrice: e ti piace il corso? Tipo ti stai trovando bene? Perché visto che è una per te è una necessità pratica non è che prima ti sia svegliata questa voglia di...

Carla: eh esatto

Ricercatrice: di insegnare e do/ ho detto e tu hai pensato ah ok devo studiare devo fare questo percorso per raggiungere questo fine lì no tu ti sei trovata in questa situazione di dover insegnare e di dover per forza

Carla: Per forza son dovuta tornare qua infatti cioè il corso

Ricercatrice: E non c'era la possibilità di fare lì?

Carla: Non lo potevo fare perché io ho detto vabbé continuo a studiare in Spagna però no perché io volendo stud/ insegnare comunque anche italiano non posso risultare iscritta all'università spagnola perché non studierei italiano nel mio paese

Parte C

Ricercatrice: tornando un po' indietro così della tua infanzia ti ricordi tu hai fratelli no non sì

Carla: Sì ho un fratello che c'ha è del novantasei fa adesso fa ventun'anni

Ricercatrice: Sì e tu invece? Quanti anni hai?

Carla: Io ce ne ho ventitre ne faccio ventiquattro

Ricercatrice: Ventiquattro

Carla: Ci sono tre anni di differenza

Ricercatrice: Sì e com'è il vostro rapporto? Tipo anche lui è contento sì?

Carla: Bello, lui sì, lui sì è ven/ però è venuto solo una volta a trovarmi là perché ci aveva la scuola, il lavoro, bababa e però è felice nel sen/ nel caso verrebbe anche lui

Ricercatrice: Sì, sicuramente fra poco torna va a viene a farti compagnia no? perché comunque qua la possibilità per i ragazzi che sono giovani le possibilità sono poche quindi è una via d'uscita no?

Carla: Sì, sì l'Italia ahimé è un po' un casino quindi adesso sta studiando per diventare pompiere

Ricercatrice: Ah sì?

Carla: Quindi speriamo speriamo lo prendano se lo prendono bene, se non lo prendono potrebbe pensare dunque di and/ [incomprensibile]

Ricercatrice: Il vostro rapporto è sempre stato molto positivo?

Carla: Sì, sì, siamo sempre stati amici

Ricercatrice: Quando eravate piccoli cosa facevate insieme?

Carla: Si giocava sempre infatti volevaan sempre da piccin si giocava sempre con le macchinine si faceva un gioco su un tappeto praticamente si doveva parch/ fare parcheggi sì e quindi io gli prendevo sempre le macchine più lunghe perché era più difficile parcheggiarle quando lui sbagliava mi arrabbiavo tipo lui che lo picchiavo poi stavan le macchie e dico io nooo però no si è sempre giocato insieme si è sempre andati anche al mare sempre no/ non c'è quel rapporto di cioè c'è un bel rapporto di fratelli sì, sì

Ricercatrice: sì è un bel rapporto sì e uno che aiuta l'altro in qualche senso tu come sorella

Carla: Ci si copriva con la mamma tipo non dirglielo alla mamma sì sì sì sì e ora è uguale

Parte D

Carla: Il babbo se non è se una cosa non è fatta per bene cioè se tipo la pasta la fai in una maniera che non va bene si incavola però la mamma cioè i miei sono cuochi tutti e due perché ci hanno un ristorante quindi tutti e due sanno cucinare

Ricercatrice: sì, tutti e due, quindi hanno un ristorante? Sì, e proprio lì a Firenze?

Carla: sì, a Firenze, sì, sì

Ricercatrice: ah

Carla: quindi loro sono-

Ricercatrice: quindi tu sei immersa in un campo di cuochi

Carla: io sono immersa nel cibo sì

Ricercatrice: mangi benissimo non so come mai sei così snella tutta magra, genetica?

Carla: sì, genetica

Ricercatrice: invidia pure per questo

Carla: sì sono tutti cuochi anche mio fratello in realtà ha studiato cucina

Ricercatrice: quindi solo te che hai che hai cambiato strada e detto no voglio fare la ribelle voglio fare un'altra cosa

Carla: Solo io, sì, sì,

Contenuto

1. Cercate di individuare i punti centrali dell'interazione che avete appena visto e scrivetene una sintesi, indicando il luogo in cui avviene, gli interlocutori, le vostre impressioni su come agiscono le due parlanti e gli argomenti trattati.
2. Passando ora all'analisi degli obiettivi di quest'interazione, secondo voi qual è il suo scopo principale? Narrare eventi? Descrivere? Prescrivere regole? Argomentare a favore di una tesi? Indicate i segmenti testuali che hanno motivato la vostra decisione.

Struttura

1. Di quale genere testuale credete che si tratti? Nella vostra vita quotidiana, dove trovate questo genere testuale con più frequenza? Perché può essere utile per uno studente di lingua straniera conoscerne il funzionamento?
2. Quali sono le differenze strutturali tra una conversazione spontanea (quella che abbiamo con i nostri amici, colleghi di lavoro, ecc.) e un dialogo come questo?

Aspetti linguistici

1. Come definireste il rapporto tra le due parlanti? È uguale a quello tra l'alunna e la professoressa durante il ricevimento all'università? Riuscite a identificare caratteristiche che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?

E ora mettiamoci alla prova

1. Se doveste intervistare una persona che non conoscete ancora molto bene come procedereste? Quali sarebbero le tappe per l'elaborazione dell'intervista? Di che cosa parlereste? E di che cosa non parlereste assolutamente? Descrivete i diversi passi per l'elaborazione di un'intervista e formulate poi un questionario con almeno 7 domande.

Ora l'insegnante vi distribuirà la trascrizione dell'intervista che avete fatto il 04 ottobre durante la vostra prima lezione. Ogni coppia di studenti ne riceverà due e dovrà confrontarle con i brani dell'intervista fatta a Carla. Quali aspetti vi sembrano simili? E quali sono le differenze? Analizzate i testi e scrivete le vostre riflessioni nella tabella:

	Similitudini	Differenze
Intervista 1		
Intervista 2		

Adesso che avete letto le trascrizioni dei dialoghi dei vostri compagni di corso e analizzato analogie e differenze rispetto all'intervista di Carla, provate a correggerle, proponendo, se vi sembra adeguato, alterazioni da apportare alle forme linguistiche utilizzate. Noterete che ci sono due tipologie di errori nei testi: quelli relativi a come gli intervistatori e gli intervistati hanno parlato durante l'intervista e errori ortografici fatti nel momento della trascrizione. Il vostro compito sarà correggerli entrambi.

IMPORTANTE: Voi non saprete chi sono gli autori dei testi, così come loro non sapranno chi li ha corretti. Cercate pertanto di scrivere commenti chiari e obiettivi. Le vostre considerazioni possono riferirsi a qualsiasi aspetto del testo: vocabolario, struttura della frase e del testo, ecc.

Non dimenticate che l'attività ha come obiettivo centrale dare suggerimenti su quello che potrebbe funzionare meglio nell'intervista. Cercate però di mettere in evidenza anche i loro punti di forza.

QUINTA UNIDADE

I brani che leggerai qui sotto sono il risultato di interazioni tra due parlanti italiani. Leggili attentamente. Dopo, siediti con un compagno e riflettete insieme sulle domande che vi proponiamo di seguito.

Parte A

A: Come stai, tu?!

B: Bene.. Un po' nervosetta. Vorrei avere casetta mia! :)

B: Piano piano!

B: Ho mandato un CV a Genova come receptionist!

A: Invece l'idea di voucherista da Puppolo??

B: Beh.. Non è che lo vorrei proprio fare! Lo farei se non avessi niente altro da fare..!

B: <http://www.romatoday.it/eventi/gasometro-film-claudio-caligari-programma.html>

B: Ci andiamo????

A: Quanno ce voi anna'???

A: Amore!!! Sarò dei vostri!!! Io che mi volevo vede' una commediola... Me tocca l'"Amore Tossico"!!! Stacce!!! Ci vediamo stasera!!! Tanti baci per te! Aly!

B: Eddajeee

B: Io per le 19.00 vorrei essere lì

B: Tu a che ora pensi di esserci?

A: Io pensavo per le 20!

A: Spero di aver capito dove sia!

B: Via della porto fluviale

B: Telefonami quando stai per arrivare

Parte B

A: Alla Mondadori sulla Tuscolana cercano Commesso...ho visto annuncio con la coda dell'occhio... Quindi non so altro! T'ho pensata, però!

B: Grazieeee

B: Domani porto CV e lettera motivazionale

B: On line non dice niente. Domattina in viaggio e speranzosa!! Grazie: è la notizia del giorno!

A: Amore...io ho letto "commesso"...non è che cercano solo uomini?! In ogni caso.. Tentar non nuoce! È vicino alla metro Lucio Sestio! Un bacione!

Parte C

B:Amour?

B: Scusa se sono sfuggente.. Non lo faccio apposta! Come stai?

A: Amore!!! Sto bene! E tu?!

B: Eh.. Boh?! :)

B: Alti e bassi.. Ma alla fine, benone, dai! Solo un peu d'ennui, la solita!

A: Ma "benone"..lo usi come mia mamma... Che pensa significhi "benino"???

A: Quando ci rivediamo?!

B: allora domani vado ad Acilia (...). Sabato vorrei tornare qui. Oggi è arrivata Paola, io devo studiare e stare ad Acilia. Di nuovo niente.. Almeno niente che paia nuovo a me. Benone è un bene che non brilla! Magari balla, ma io non gli sto dietro! :D

A: Io ci sono! Brilleremo, balleremo, brinderemo!!!

B: Quando?? Sabato sei qui negli Abruzzi?

A: No, Amour... Forever Rome! Ma troveremo uno spaziotempo!!!

B: Certo :)

Parte D

A: Come stai, Amore??? Ti penso forte!!!

B: Sto bene amore. E tu?

B: Ti penso anch'io..!

A: Sto bene!!! Da Ninni! Il mercoledì dopo danza.. Va così! Tra un po' rientro!

A: Ti abbraccio!

A: Ieri... Bevuto e fatto tardi... Oggi... Svegliata ora e niente tirocinio... Risultato?! Mi sento merdissimamente merda!

B: Mi dispiace Amour, lo so benissimo come ci sente quando alla merda si aggiunge un merdissimamente. Però.. Sii aperta al giorno, anche se non iniziato come da dovere.. Qualcosa dovrà accadere, e conta solo se accade in te. Non prendertela troppo!

A: Ti Amo.

Contenuto

3. Cercate di individuare gli argomenti centrali dei brani che avete appena letto e scrivetene una sintesi, specificando chi sono gli interlocutori e quali sono gli obiettivi centrali delle interazioni.

Parti	Sintesi, interlocutori e obiettivi
Parte A:	
Parte B:	
Parte C:	
Parte D:	

4. Di quale genere testuale credete che si tratti? Secondo voi è possibile identificare temi che siano più frequenti in questo tipo di contesto e temi che invece potrebbero essere inappropriati?

5. A partire dalla lettura del testo, come immaginate che siano queste persone? Quale sembra essere il loro genere? La loro età? La loro professione? Come questi elementi possono essere riconosciuti all'interno dei brani?

Struttura

1. Come descrivereste il modo in cui si organizza questo genere? Come inizia? In che modo si sviluppa? Come si conclude? È sempre scritto? È sempre orale? Questo tipo di testo ha una struttura fissa o vi sembra invece flessibile?

Aspetti linguistici

1. Come definireste il grado di familiarità tra le due parlanti? È uguale a quello tra l'alunna e la professoressa nel ricevimento o tra la ricercatrice e la studentessa nell'intervista? Riuscite a individuare caratteristiche linguistiche che vi permettono di confermare le vostre ipotesi?

E ora mettiamoci alla prova

2. Adesso immaginate di dover dare delle dritte a una persona che sta cominciando a usare questo genere e che non conosce ancora le "regole" su come utilizzarlo al meglio l'applicazione. Come orientereste questa persona specificamente per quanto riguarda la sua composizione? Quali sarebbero le tue raccomandazioni? Formulatenene almeno 6.

Raccomandazioni
1.
2.
3.
4.
5.
6.

3. Immagina ora che il/la tuo/a migliore amico/a ti abbia scritto il seguente messaggio, come gli/le risponderesti?

4. Avendo già studiato quattro generi testuali diversi, prova ora a rispondere: quali sono le caratteristiche fondamentali di ognuno di loro? Potete pensare ad esempio alla struttura tipica di ciascuno, al contenuto, agli aspetti linguistici, al rapporto formale/informale tra gli interlocutori, al supporto su cui si possono trovare. Cercate di ricordare le discussioni fatte durante le lezioni di questo corso e completate il riquadro seguente:

Caratteristiche dei generi (struttura, contenuto, aspetti linguistici, formalità/informalità)	Genere 1:	Genere 2:
	Genere 3:	Genere 4:

2. Quali sono secondo te i fattori che avvicinano i diversi generi? E quali invece li differenziano?

Similitudini	Differenze

APÊNDICE 4: TERMO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES BRASILEIROS

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de doutorado no Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Realizo atualmente uma pesquisa sob supervisão da professora Dra. Elisabetta Santoro, cujo objetivo é estudar como o ensino por meio dos gêneros textuais pode beneficiar a aprendizagem da língua italiana.

Sua participação envolve a produção de textos orais e escritos e a realização de discussões em sala de aula que serão registradas e, posteriormente, transcritas e descritas para fins de análise.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam te identificar.

Além de você estar contribuindo diretamente para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de italiano e, portanto, para a produção de conhecimento científico, você se beneficiará diretamente das atividades realizadas ao longo do curso, uma vez que elas propiciarão a prática linguística, tanto na modalidade oral quanto escrita, e favorecerão a sua tomada de consciência com relação a vários fenômenos linguísticos relativos à língua e cultura italianas.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Grazielle Altino Frangiotti, por meio do e-mail grazielealtino@yahoo.com.br ou grazielefrangiotti@gmail.com

Atenciosamente,

Grazielle Altino Frangiotti

Eu, _____, autorizo a utilização de:

- () minhas produções escritas e orais registradas em transcrições, áudios e vídeo das aulas
- () minhas produções escritas e orais registradas apenas em transcrições e áudio
- () minhas produções escritas e orais registradas apenas em transcrições

para fins didáticos e de pesquisa e declaro ter recebido, lido e assinado este termo de consentimento.

Assinatura do participante

Local e data

Sparatoria all'ingresso della clinica Villa Betania nel quartiere Ponticelli a Napoli. Una per __ __ __, forse u__ paramedico, risult__ __ __ __ __ ferita a __ una ga __ __ __. L'uo __ che h__ fatto fu __ __ __ all'int __ __ __ della cli __ __ __ Villa Betania avr __ __ __ sparato p __ __ «motivi pass __ __ __ __ __». Le condi __ __ __ __ __ dell'infer __ __ __ __ __ che è st __ __ __ colpito al __ __ __ coscia sini __ __ __ __ __, non appa __ __ __ __ __ preoccupanti. La prima prognosi rilasciata dai medici che l'hanno assistito è di dieci giorni.

Leggi attentamente il testo che segue, poi rispondi alle domande.

**CARPI: LA VALIGIA ASSICURATA
UN MOTIVO IN PIÙ PER VIAGGIARE CON UNA VALIGIA CARPI**

Da oggi la ditta *Carpi* assicura la tua valigia su tutti i viaggi aerei e ti rimborsa in caso di smarrimento in ogni parte del mondo.

Dovunque vai, hai una garanzia in più: se durante i tuoi viaggi aerei perdi la valigia *Carpi*, e l'ufficio "Oggetti smarriti" dell'aeroporto in cui l'hai smarrita non la ritrova, ricevi una somma di denaro pari al valore della valigia acquistata, fino ad un massimo di euro 119,00 per ogni singola valigia.

Entro un mese dall'acquisto della tua valigia *Carpi*, hai la possibilità di attivare gratuitamente una assicurazione della durata di un anno.

Come attivare l'assicurazione

Attivare l'assicurazione è facile e non comporta nessun costo. Devi compilare il modulo che ricevi nel negozio *Carpi* e inviarlo a mezzo raccomandata A.R. a: Agenzia di Assicurazioni Aurora via Michelangelo, 2180040 - Napoli o via fax al numero +39 (0)81 7712668. Devi allegare in entrambi i casi la copia dello scontrino fiscale di acquisto della valigia *Carpi*.

La garanzia ha effetto dalle ore 24.00 del giorno d'invio all'agenzia. Se la valigia *Carpi* è un regalo, ricordati di consegnare lo scontrino alla persona che la riceve: così può attivare direttamente l'assicurazione dopo aver compilato il modulo.

Che cosa fare nel caso di smarrimento

Se perdi una valigia *Carpi* devi:

- inviare un avviso all'Agenzia di assicurazione entro 48 ore da quando hai perso la valigia e specificare le circostanze dell'evento;
- presentare la dichiarazione della perdita della valigia assicurata che deve rilasciarti l'ufficio "Oggetti smarriti" dell'aeroporto.

L'inadempimento di uno di questi obblighi può comportare la perdita totale o parziale del diritto al rimborso.

Per ogni chiarimento o informazione, rivolgersi ad Assicurazioni, Agenzia Aurora, Via Michelangelo, 21 Napoli

Tel.: +39 (0)81

5746647 Fax.: +39

(0)7712688

E-mail: 23225@auroraassicurazioni.it

Leggi le seguenti informazioni. Non tutte le informazioni sono presenti nel testo che hai letto. Segnala con una crocetta le informazioni che sono presenti nel testo.

1. Nei negozi *Carpi* di tutta Italia è in corso un'importante campagna promozionale con sconti su borse e valige.
2. I negozi *Carpi* offrono ai loro clienti un'assicurazione sul furto della valigia.
3. L'assicurazione per furto copre fino a 120 euro.
4. Se perdi la valigia, l'assicurazione *Carpi* ti restituisce qualunque cifra hai pagato per comprarla.
5. L'assicurazione ti permette, in caso di smarrimento, di chiedere ai negozi *Carpi* una

valigia nuova dello stesso prezzo.

6. L'assicurazione *Carpi* per smarrimento della valigia è valida solo negli aeroporti nazionali.
7. L'assicurazione *Carpi* per smarrimento è gratuita.
8. Per attivare l'assicurazione *Carpi* per smarrimento hai 30 giorni di tempo dal momento in cui compri la tua valigia.
9. L'assicurazione *Carpi* per smarrimento dura 6 mesi.
10. Per fare l'assicurazione *Carpi* per smarrimento devi riempire un modulo nel negozio in cui fai l'acquisto.
11. Insieme al modulo devi inviare all'Agenzia di Assicurazioni la fotocopia dello scontrino fiscale.
12. Se qualcuno ti regala una valigia *Carpi*, puoi andare con lo scontrino in un negozio *Carpi* e attivare tu stesso l'assicurazione.
13. Se perdi la tua valigia *Carpi*, devi contattare l'Agenzia Assicurazioni entro due giorni.
14. In caso di smarrimento della tua valigia *Carpi*, devi spiegare dettagliatamente all'Agenzia Assicurazioni che cosa è successo.
15. Devi allegare una dichiarazione della Polizia alla tua comunicazione all'Agenzia Assicurazioni.

Ascolta il testo: è una trasmissione radiofonica. Poi leggi le informazioni. Segnala con una crocetta le informazioni presenti nel testo.

1. “LeonardoAround” è un'applicazione per cellulari e Ipad sulle opere di Leonardo da Vinci a Milano.
2. Il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano ha realizzato l'applicazione senza nessuna collaborazione esterna.
3. L'applicazione “LeonardoAround” è uno strumento comodo per le persone che vivono a Milano o che visitano Milano.
4. Il Museo della Scienza e della Tecnica ospita la più grande collezione al mondo di modelli di macchine di Leonardo da Vinci.
5. L'applicazione permette di conoscere gli eventi culturali in programma nella città di Milano.
6. Grazie all'applicazione i turisti possono vedere i luoghi di Milano dove Leonardo ha lavorato.
7. L'applicazione offre agli utenti itinerari a tema, mappe, schede di approfondimento e video.
8. L'applicazione presenta molti altri luoghi di interesse artistico-culturale della città di Milano oltre ai 26 luoghi legati a Leonardo da Vinci.
9. Per scaricare l'applicazione da internet gli utenti devono pagare una piccola somma di denaro con carta di credito.

10. In futuro i curatori pensano di arricchire l'applicazione con schede su tutte le opere di Leonardo da Vinci in Italia e nel mondo per dare una visione globale dell'artista.
11. Gli utenti possono scaricare l'applicazione in diverse lingue tra cui il tedesco e il giapponese.
12. Claudio Giorgione, uno dei curatori dell'applicazione, ha scritto una recensione sulle opere di Leonardo.
13. Il Museo della Scienza e della Tecnica chiede ai visitatori di esprimere un giudizio sull'applicazione attraverso internet.

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1. Nome
2. Perché hai deciso di studiare l'italiano?
3. Hai studiato altre lingue oltre all'italiano? Per quanto tempo?
4. Da quanto tempo studi l'italiano? Come lo studi (in scuole, in autonomia)?
5. Sei già stato in Italia? Per quanto tempo?
6. Quali sono i tuoi interessi riguardo alla cultura italiana? Puoi selezionare più di una risposta.
7. Come pensi di imparare meglio? Puoi selezionare più di una risposta.
8. Quale tipologia di materiale pensi sia fondamentale in un corso di lingua straniera? (canzoni, testi autentici, manuali di testo, opere letterarie, ecc.)
9. Lungo il tuo percorso di apprendimento della lingua italiana, che tipo di materiale didattico è stato utilizzato?
10. Come pensi debba essere la correzione di una produzione orale in un corso di lingua? Segnala l'alternativa che meglio rappresenta il tuo modo di pensare:
11. Hai contatto con italiani? Con quale frequenza?

APÊNDICE 7: PRÉ-TESTE DE PRODUÇÃO ORAL

IL COMPAGNO MISTERIOSO...

Non conosci ancora la maggioranza dei tuoi compagni di corso, no? Per cominciare a conoscerli meglio, può servire chiedere direttamente a loro chi sono e cosa fanno. Qui di seguito, trovi una scaletta con alcuni dati che potranno aiutarti a farti un'idea iniziale. Scegli un partner e prova a scoprire le seguenti informazioni:

ATTENZIONE:

SARÀ NECESSARIO REGISTRARE L'AUDIO DI QUESTA CONVERSAZIONE. USA UN CELLULARE PER FARLO E DOPO CONDIVIDI IL RISULTATO CON LA PROFESSORESSA

- nome e cognome;	- perché gli/le interessa l'italiano;
- età;	- com'è stata l'esperienza di apprendimento dell'italiano finora;
- città di origine;	- se lavora e, in tal caso, qual è la sua professione;
- con chi vive;	- interessi oltre allo studio e al lavoro;
- com'è la sua famiglia;	- aspettative per il futuro.
- con chi viveva da piccolo/a;	
- come e dove ha vissuto da piccolo/a;	

APÊNDICE 8: PÓS-TESTE DE PRODUÇÃO ORAL

Ora tocca a te:

Ora che hai analizzato nel dettaglio il funzionamento del genere intervista, formula sette domande da fare a un tuo compagno di corso. Dopo averle formulate, siediti insieme a un partner e svolgi l'intervista che hai pianificato. Puoi usare anche le domande disponibili qui sotto per iniziare l'interazione, ma dopo cerca di sfruttare quelle che hai costruito. Ricorda che devi REGISTRARLA.

Spazio per le domande

APÊNDICE 9: TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Sei uno studente universitario e avresti dovuto consegnare un compito al professore d'italiano ieri, ma non hai potuto farlo, scrivigli un'email in cui chiedi se è possibile consegnare il compito in ritardo. Avrai 30 minuti per farlo.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 10: TESTE DE RECEPÇÃO

I testi che leggerai qui di seguito sono tratti da produzioni di parlanti italiani. Nel *continuum* che va dal polo più formale al polo più informale, dove li situeresti? Scegli l'alternativa, secondo te, più adeguata e giustifica la risposta indicando gli elementi linguistici che hanno motivato la tua decisione.

BRANO 1

E: Quando eravamo piccoli piccoli uhhh giocavamo sempre insieme proprio ti parlo fino all'età di dieci anni più o meno quindi comunque anche i suoi amichetti e le mie amichette giocavamo sempre tutti insieme non c'era una distinzione poi magari quando siamo cresciuti con l'adolescenza sai è un momento un po' più difficile della della vita quindi uno tende ad avere le proprie amicizie io avevo le mie e poi lui cioè lui essendo più piccolo voleva sempre venire uscire con me però io non lo volevo perché non perché non gli volessi bene però volevo fare le mie cose no con le mie amiche. E poi crescendo comunque ci siamo diciamo separati in questo senso lui ha i suoi amici io ho le mie amiche però siamo molto molto legati tutti perché le mie amiche sono sempre venute a casa mia quindi mio fratello le conosce da cioè praticamente anzi le mie amiche conoscono mio fratello da quando è piccolissimo e io i suoi amici da quando sono piccoli che sono sempre gli stessi comunque ehh quindi si è creato questo bel gruppetto questa bella situazione di amici che-

- (a) Varietà dell'italiano scritto formale
- (b) Varietà dell'italiano scritto informale
- (c) Varietà dell'italiano parlato formale
- (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

BRANO 2

A: ok spero che avremo almeno tempo per pranzare oggi

B zitta va e pensare che sarà sempre così

A: che pizza comunque la dispensa su gongora e quevedo è una cagata immane la odio

B: pesantemente io ho anche garcilaso che è una pezza uguale odio la poesia

A: calcola ho la registrazione! Però devi scrivermi l'account gmail, devo mandartela su google drive perché pesa troppo!

B: perfetto chica! Oddio già sei in giro

A: Dovrei avertelo condiviso

A: yesss

B: Indovina a chi non funziona il file? Non me lo scarica e se provo ad aprirlo con internet mi dice formato non supportato

A: Guarda io l'ho aperto con vlc, quello funziona!

B: Peccato che ho solo il telefono qui a casa e l'iPad (che sono entrambi iOS) quindi sono fregata

A: Cacchio neanche un portatile dai tuoi??

- (a) Varietà dell'italiano scritto formale
- (b) Varietà dell'italiano scritto informale
- (c) Varietà dell'italiano parlato formale
- (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

BRANO 3

Poiché mi trovavo all'estero per motivi di lavoro, ho letto in ritardo la sua mail relativa all'iscrizione all'attività di sostituzione parziale dell'esame, per cui non ho fatto in tempo a dichiarare la mia volontà di partecipare entro il limite previsto. Dal momento che ho sempre frequentato le sue lezioni vorrei chiederle se è possibile comunicarle oggi la mia adesione alla suddetta attività. Mi scuso per il disturbo arrecato.

- (a) Varietà dell'italiano scritto formale
- (b) Varietà dell'italiano scritto informale
- (c) Varietà dell'italiano parlato formale
- (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

BRANO 4

A: magari vengo a prenderti prima, per le 10

B: sì dai facciamo così magari rimaniamo comunque a pranzo ad Albano

A: alle 15 torniamo in biblioteca

B: perfetto alla grande

A: quindi passo domani alle 10 se mi perdo ti chiamo

B: brava, chiama, tanto rispondo

- (a) Varietà dell'italiano scritto formale
- (b) Varietà dell'italiano scritto informale
- (c) Varietà dell'italiano parlato formale
- (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

BRANO 5

A: Com'è cucinare per un cuoco?

B: Non cucini

A: Non cucini e per un cuo/ perché magari gli spagnoli sono un pochino meno ehh come posso dire pignoli in questo senso. Perché gli italiani immagino tuo papà com'è?

B: Il babbo se non è se una cosa non è fatta per bene cioè se tipo la pasta la fai in una maniera che non va bene si incavola però la mamma cioè i miei sono cuochi tutti e due perché ci hanno un ristorante quindi tutti e due sanno cucinare

- (a) Varietà dell'italiano scritto formale
- (b) Varietà dell'italiano scritto informale
- (c) Varietà dell'italiano parlato formale
- (d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica:

BRANO 6

A: Avevo chiesto di scrivere la madrelingua in alto me l'hanno scritta però molti m'hanno scritto egiziano-italiano arabo-italiano perché comunque si ritengono italiani e non so da quanti anni sono in Italia mentre gli altri lo so ce n'erano solamente due sulle registrazioni audio e mi hanno raccontato da quanti anni erano in Italia

B: Ma perché dobbiamo fare tre gruppi non mi ricordo più?

A: No lei mi aveva detto di provare a fare tre gruppi sui ragazzi di Madrid ci sono riuscita

B: Ah ok ah certo

A: Perché

B: Ma secondo me sui su quelli di italiani possiamo anche non farli i tre ragazzi al limite ne può fare due nati in Italia non nati in Italia specificando nel momento in cui farà una descrizione che tra i nati in Italia scusi tra i no perché poi ci saranno tra i non nati in Italia

A: Il discorso è che questi non so se sono nati o meno in Italia

B: ah giusto non lo può sapere

A: Questi qua sì nelle registrazioni audio solamente due non sono nati in Italia gli altri non so se sono nati o meno in Italia perché mi hanno detto la lingua che parlano a casa

B: Sì allora la divisione non può essere questa sarà questa lingua parlata in famiglia

(a) Varietà dell'italiano scritto formale

(b) Varietà dell'italiano scritto informale

(c) Varietà dell'italiano parlato formale

(d) Varietà dell'italiano parlato informale

Giustifica: