

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e
Literaturas Espanhola e Hispano-americana

Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno

Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice –
Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por
adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e
Literaturas Espanhola e Hispano-americana

Orientadora:
Prof^a Dr^a Neide Therezinha Maia González

São Paulo, S.P.
Outubro/2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Oferecimento

Quando eu era menina, meus pais sempre me diziam que a melhor herança que eles poderiam me deixar era o estudo, porque era melhor ser do que ter. Assim o fizeram. Por isso, ofereço esta tese a meus dois filhos, Fábio e Fernanda, pelo significado histórico, pessoal e afetivo que tem para mim a realização deste trabalho, porque, usando as palavras de Umberto Eco: “Fazer uma tese significa, pois aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir ‘um objeto’, que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta.”

Fátima

AGRADECIMENTOS

É muito bom chegar ao final de uma etapa, ainda que prefira pensar que seja o início de outra, e observar que *una pasó* por um processo pelo qual muitas pessoas estiveram ao seu lado, dando aquela forcinha e, por vezes, aquela forçona e também compartilhando conquistas. Cada uma das pessoas a quem expresso, no momento, o meu agradecimento teve o seu papel dentro desta etapa da minha vida. Não diria que uma delas foi mais importante que a outra, nem que uma me ajudou mais que a outra. Digo, sim, que todas foram e são importantes e que cada uma delas exerceu seu papel dentro do percurso.

Por isso, como sujeito complexo que sou, matéria, mente e alma, quero agradecer ao Criador, em primeiro lugar, pelo dom da intelectualidade e também por todas essas pessoas que me ajudaram ao longo deste e de outros caminhos pelos quais passei: à memória de meus pais, João e Teordina, a meu marido, Paulo, a meus filhos, Fábio e Fernanda, a minha irmã, Glória, e a todos os meus familiares e um número, felizmente, bastante grande de amigos, colegas, alunos e até desconhecidos, como a tradutora Mariana que me ajudou com o resumo no inglês.

Nesta trajetória, veio me acompanhando desde o Mestrado a Prof^a Dr^a Neide T. Maia González, a Neide, minha orientadora que, ao longo desses quase 10 anos, se transformou também em minha boa amiga, a quem quero dizer que não vai se ver livre de mim não e que continuará sendo minha mentora intelectual. Meu muito, muito obrigada!

Agradeço também a aqueles professores que compuseram minhas bancas desde o Mestrado até o Doutorado: María Zulma M. Kulikowski, Ângela C. S. Rodrigues, Adrián Pablo Fanjul, Sírio Possenti, Vera Menezes e Márcia Paraquet.

A todos aqueles alunos que responderam pacientemente os meus longos testes e aos colegas que me cederam parte de suas aulas para eu pudesse fazê-lo: Sílvia, Andréa, Beni, Fernanda e Neide. ¡*Gracias!*

Por último, quero agradecer o apoio financeiro da bolsa de Doutorado que recebi por mais de dois anos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação e Cultura do Brasil (CAPES/MEC).

A todos vocês, mais uma vez, o meu agradecimento e afeto.

Fátima

Comprender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.
(Dominique Maingueneau)

*La idea general que surge de (...) los procesos de **producción** del lenguaje es que se trata de una conducta ensayada que se ejecuta con muchas prisas, hasta tal punto que el hablante no tiene tiempo para comprobar a fondo todos los detalles. (...) El hablante no tiene tiempo para inspeccionar con detalle cada segmento de la palabra, y emplea un mecanismo de inspección para evitar que se produzcan demasiados errores en la emisión. Con todo, si una determinada palabra tiene ciertos visos de verosimilitud, puede traspasar este filtro y aparecer en la emisión verbal.*
(Jean Aitchison)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO

01. Introdução	12
02. A origem da hipótese do Doutorado	14
03. Em busca de respostas	16
04. Afinal, por que estudar o processamento da forma <i>uno/a</i> ?.....	18
05. Indeterminação do sujeito e complexidade ou se o <i>uno/a</i> pode ser sempre aproximado de “a gente” no português brasileiro.....	25

CAPÍTULO 2

HIPÓTESE E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. Introdução	33
2. A hipótese e a epistemologia da complexidade: privilegiando o objeto, o sistema	37
3. A contribuição das idéias de Vygotsky (2001) para o desenvolvimento da tese.....	43
3.1. Vygotsky (2001) e sua abordagem sócio-interacionista	43
3.2. O aspecto interior do pensamento e sua relação com a linguagem, segundo Vygotsky (2001)	47
4. O conceito de Interlíngua	51

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

1. Introdução	55
2. Explorando o processo: estudo preliminar	56
3. Os locais da pesquisa	68
4. Os sujeitos da pesquisa	70
5. Os testes	71
5.1. A aplicação dos testes	82

5.1.1. <i>Español en el Campus</i>	82
5.1.2. Graduação em Letras	82
5.1.3. Relações Internacionais	82
5.1.4. <i>Cursos de Español Cervantes</i>	83
6. Os fatores analisados nos testes	83
7. Justificativa da metodologia: explorando o processo	84
8. Observações finais	

CAPÍTULO 4

OS DADOS DA PESQUISA

1. Introdução	87
2. Descrição dos dados encontrados nos testes	88
2.1. O teste A: possibilidade de análise	89
2.1.1. Reformulações do teste A que não mantêm a forma <i>una</i>	91
2.1.2. Reformulações do teste A que mantêm a forma <i>una</i>	93
2.1.3. Reformulações que mudam todo ou quase todo o enunciado	94
2.1.4. Casos especiais	95
2.2. O teste B: possibilidade de análise	96
2.2.1. Reformulações do teste B que mantêm a forma <i>uno</i>	98
2.2.2. Reformulações do teste B que mudam o item lexical <i>la gente</i> na estrutura sintagmática	98
2.2.3. Reformulações do teste B que não mantêm a forma <i>uno</i>	100
2.3. O teste C: possibilidade de análise	102
2.3.1. Reformulações do teste C que mantêm a forma <i>uno</i> no 1º enunciado	104
2.3.2. Reformulações do teste C que não mantêm a forma <i>uno</i> no 1º enunciado	108
2.3.2.1. Reformulações que substituem o <i>uno</i> e/ou o verbo <i>actuar</i>	108
2.3.2.2. Casos especiais	109
2.3.3. Reformulações que mudam quase todo o sintagma do 1º enunciado do teste C	110

2.3.4. Reformulações que mudam todo o sintagma do 1º enunciado do teste C	113
2.3.5. Reformulação do 1º enunciado do teste C que foi feita em português em vez de espanhol	114
2.3.6. Reformulações do teste C que mantêm a forma <i>uno</i> no 2º enunciado	115
2.3.7. Reformulações do teste C que não mantêm a forma <i>uno</i> no enunciado 2	117
2.4. O teste D: possibilidade de análise	120
2.4.1. Reformulações do teste D que mantêm a forma <i>uno</i>	121
2.4.2. Reformulações do teste D que não mantêm a forma <i>uno</i>	123
2.4.3. Ausência de produção no teste D	126
2.4.4. Produção com registro de falta de entendimento no teste D	127
2.4.5. Produções totalmente reformuladas em espanhol, literalidade em português e aleatoriedade no teste D	128

CAPÍTULO 5

PRESUPOSTOS TEÓRICOS E RESULTADOS DA PESQUISA: UM MODELO TEÓRICO .

1. Introdução	131
2. Uma retomada sobre o tema <i>impersonalidad</i> /indeterminação do sujeito	131
3. Relembrando o que buscamos nos dados	133
4. O que a análise dos dados revelou para a elaboração do modelo interpretativo	134
4.1. A compreensão dos valores do <i>uno/a</i>	134
4.1.1. Análise dos índices de compreensão dos valores do <i>uno/a</i>	136
4.2. Valores atribuídos ao <i>uno/a</i> pelos aprendizes	141
4.3. No que os aprendizes se apóiam para formular hipóteses	142
4.4. A interpretação daquilo que não está escrito nos enunciados dos testes: o subtexto	145
4.5. A importância do conhecimento prévio	148

4.6. O efeito da maior ou menor informação pragmática	149
5. O modelo interpretativo	152
6. Umav palavrinhav para terminar (?) este processo	161

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas	163
2. Bibliografia de apoio	168

ANEXOS

1. Testes dos aprendizes	172
2. Teste A	173
3. Teste B	184
4. Teste C	198
5. Teste D	215
6. Testes do aprendiz (G1 3CC) e (G5 2JAM)	228

Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice –
Compreensão e produção do Espanhol como língua estrangeira por
adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem

Resumo

Esta tese dedica-se a observar, a partir de um teste experimental, o processamento (momento em que os aprendizes manipulam os dados da língua estrangeira) da forma *uno/a* do espanhol, utilizada para referências ora mais ora menos genéricas, bem como o processo (sucessão de estados ou de mudanças, no nosso caso, ao longo da aplicação dos testes) pelo qual passam esses aprendizes de língua espanhola – de diferentes grupos, com diferentes características, que têm como língua materna o português brasileiro – ao enfrentarem a tarefa solicitada.

O aprendiz, ao passar por diferentes momentos de processamento da forma *uno/a*, que vemos como um processo, às vezes consegue e outras vezes não consegue compreender os sentidos que essas formas podem recobrir no espanhol, o que ocorre tanto com aquele aprendiz que recebeu instrução formal sobre a forma *uno/a* como com aquele que não a recebeu. Com base nos dados aos quais o aprendiz se viu exposto, este por vezes produz e por vezes não produz enunciados adequados na língua estrangeira, assim como também produz novas possibilidades compatíveis com esse fenômeno tão peculiar que é a interlíngua, que concebemos como variável e sincrética.

Com base na experiência realizada, defendemos nesta tese, que produção e compreensão são processos sistêmicos e simultâneos realizados pelos aprendizes em cada processamento, valendo-se de seus conhecimentos prévios de natureza gramatical e pragmático-discursiva, tanto da língua estrangeira que está aprendendo, quanto da sua língua materna, bem como de suas experiências anteriores e de seus conhecimentos de mundo. Isto significa dizer que o aprendiz, tal como qualquer sujeito, possui “(...) um cérebro para a linguagem, não só para a gramática” (Possenti, 1992: 75) e, por isso, passamos a considerá-lo um sujeito complexo.

O modelo interpretativo que defendemos tem sua base epistemológica na teoria da complexidade, visto que, no momento do processamento, as informações que vêm da gramática, do discurso, da pragmática e de outros

conhecimentos prévios interagem simultaneamente como um sistema dinâmico, porque obedecem a uma organização que alterna entre estabilização e desestabilização, imprevisibilidade, instabilidade e descontinuidade.

Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice –
**Comprehension and production by Brazilian adults learning Spanish as a
foreign language**

Abstract

This thesis presents experimental research regarding the processing (moment in which beginners manipulate the foreign language data) and the process (sequence of conditions or changes; in our study, a sequence of tests) of the use of the Spanish form *uno/a* (used for more or less generic references) by different groups of Brazilian students learning Spanish as a foreign language in Brazil.

Different outcomes result when the beginner undergoes different processing experiences of *uno/a*. Both the beginner who received the formal instruction about *uno/a* and the one who did not sometimes do and sometimes do not understand the different meanings of these forms in Spanish. In spite of the input to which the beginners are exposed to, they may or not produce adequate utterances in the foreign language and they can also create new uses consistent with the interlanguage phenomenon, conceived as variable and syncretic.

In this thesis, production and comprehension are defended as systemic and simultaneous processes performed by the beginners in each processing procedure, articulated with their previous grammatical, discursive and pragmatical knowledge both of the foreign and native language, including also their previous experiences and knowledge of world. That is to say that the beginner, as anyone else, possess "(...) a brain for the language, not only for the grammar" (Possenti, 1992: 75) and, therefore, can be viewed as a complex being.

The interpretative model defended in this work has its epistemological basis in the complexity theory. Second language processing is seen as a complex dynamic system which simultaneously relate grammar, discourse, pragmatics and other previous knowledge into an organization that changes itself from stability to instability, imprevisibility and discontinuity.

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO

*Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado
para ser isso ou aquilo.
Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo.
Somos programados, mas para aprender.*
Paulo Freire

1. Introdução

Esta tese surgiu da necessidade de dar continuidade a uma pesquisa iniciada no Mestrado¹, no qual estudamos, em uma dada situação cotidiana de entrevista, os fatores que incidiam sobre a interpretação daquilo que na gramática da língua espanhola se denomina *impersonalidad*².

A dissertação, cujos resultados descreveremos brevemente ainda neste capítulo, se dedicou a observar o produto dessa interpretação. Verificou-se que os aprendizes conseguiram interpretar as construções impessoais do espanhol, mesmo sem que antes tivessem sido submetidos a explicação formal em sala de aula. Prestou-se especial atenção à forma idiossincrática *uno*, em função de sua especificidade e de observações feitas em aulas.

A análise dos testes revelou que, com relação àquele contexto, a maioria das construções impessoais foi interpretada pelos aprendizes sem dificuldade. No entanto, o mesmo não aconteceu com a forma *uno*, já que nem todos conseguiram interpretar o valor que lhe foi atribuído pelo falante espanhol entrevistado naquela situação; isto é, o fato de essa forma se referir

¹ A dissertação "A compreensão da *Impersonalidad* em espanhol por estudantes brasileiros" foi defendida em 1º de agosto de 2001, no Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Neide T. Maia González. Foi publicada em 2004, em versão adaptada, com o título *Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula*. Volume 1, Coleção Interinvenção. São Carlos, Editora Claraluz.

² Na maioria das gramáticas da **língua espanhola** é comum colocar sob o rótulo ***impersonalidad*** o que nas gramáticas da **língua portuguesa** se divide em **impessoalidade** (verbos de natureza metereológica como "chover" e "nevar" e de verbos existenciais como "ser" e "haver"), e **indeterminação do sujeito** ("...inventário aberto de expressões, que tenham por efeito a generalização da referência do sujeito." (Milanês, 1982:90)). Por isso, manteremos o rótulo *impersonalidad*, alternando, em português, ora com impessoalidade, ora com construções impessoais.

não só à terceira pessoa do discurso, mas também ao próprio falante. Por isso, ficou uma pergunta a ser respondida: **por que alguns aprendizes interpretaram o significado da forma *uno* e outros não, já que todos tinham passado pelas mesmas experiências em aula, com nenhuma explicitação formal do tema *impersonalidad* e, mais especificamente, das construções com *uno*?**

Em busca dessa resposta, a tese de Doutorado se propõe a responder a essa pergunta nuclear, observando o eixo **produção-compreensão**. A hipótese que defendemos é de que, no momento do processamento da linguagem, interagem simultaneamente, no eixo produção-compreensão, os componentes que são da ordem da gramática, do discurso e da pragmática, resultando em uma interpretação, no nosso caso, da forma *uno/a*. O aprendiz, submetido a diferentes momentos de processamento da forma *uno/a*, um processo, poderá ou não vir a descobrir os sentidos que essas formas podem recobrir no espanhol. Para sustentar essa hipótese, no capítulo 5, argumentamos que **produção e compreensão são processos sistêmicos e simultâneos** realizados pelos aprendizes em cada processamento. Tais processos ocorrem como o resultado de um processamento (interpretação, atribuição de sentido) que o aprendiz faz, valendo-se de seus conhecimentos prévios de natureza gramatical, discursiva e pragmática, tanto da língua estrangeira que está aprendendo, quanto da sua língua materna, bem como de suas experiências anteriores e seus conhecimentos de mundo, cujos resultados são relatados na análise dos testes que estão no capítulo 4.

Pensando no que afirma Possenti (1992: 75) sobre os movimentos que o cérebro de um falante precisa fazer para falar com outros falantes, assumimos nesta tese que o aprendiz, tal como qualquer sujeito, possui “(...) **um cérebro para a linguagem, não só para a gramática**”, e, por isso, é considerado um **sujeito complexo**, sobre o qual discorreremos mais adiante no capítulo 2. Em vista disso, processamento e processos em direção à língua alvo, não se daria somente pela gramática, mas sim por meio do eixo produção-compreensão, que possibilita ao aprendiz extrair, para determinado enunciado, além da informação gramatical (morfologia, sintaxe, semântica), a do discurso (efeito de sentido entre locutores) e a da pragmática (contexto, uso).

O **modelo** que se propõe é **complexo**, pois considera que, no momento do processamento as informações que vêm da gramática, do discurso, da pragmática e de outros conhecimentos prévios interagem simultaneamente como um **sistema dinâmico**, hipótese que foi construída inicialmente a partir de reflexões de Possenti (2002a: 16), as quais explicarei mais adiante no capítulo 2. Isto quer dizer que, neste estudo, não se privilegia o que se convencionou como camada/nível da linguagem, seja o discurso, a gramática ou a pragmática. Também não são consideradas complementares, mas sim partes integrantes da **linguagem** que, como **sistema complexo** (embasado no pensamento complexo), possibilita a interação simultânea dessas informações no momento do processamento da linguagem, que descreveremos no capítulo 2.

Essa hipótese nos permitiu esboçar, no capítulo 5, um **modelo de processamento e de processo de discurso em situação de aula como língua estrangeira**, com base interdisciplinar, observando-o a partir do **eixo compreensão-produção** como um **todo**, pois parece ser um fato que para o aluno chegar à produção, infalivelmente ele passou pela compreensão (atividade interiorizada), cabendo pensar ainda que, por vezes, na compreensão algum tipo de produção se faz presente, conforme se explicará no capítulo 2.

2. A origem da hipótese do Doutorado

No **Mestrado**, observamos, a partir de uma experiência feita em sala de aula, na interlíngua de um grupo de estudantes brasileiros em situação de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante E/LE, **que fatores incidiram sobre a compreensão daquilo que na gramática da língua espanhola se denomina *impersonalidad***. Nesse contexto, a análise dos dados da pesquisa possibilitou:

- avaliar que produção e compreensão são processos assimétricos;
- justificar que a idiosincrasia está fora do processo de inferência comunicativa, e que seria por isso que parte dos alunos não conseguiram inferir o significado da forma *uno*;

- defender a necessidade de se explicitarem determinados conteúdos comunicativos e gramaticais em situação de ensino formal para verificar, na medida do possível, as hipóteses que os estudantes estão construindo a respeito deles e de seus valores; isso tudo para que se abra a possibilidade, de acordo com o que dizem Bialystok (1992) e McLaughlin (1992), de transformar conhecimento aprendido em adquirido mediante a prática;
- aproximar a teoria da compreensão de Parret (1988) ao modelo de interação verbal de Dik (1989, *apud* Moura Neves, 1994), pois tal modelo possibilita a leitura de que a comunicação não se dá unicamente por meio de um processo de codificação e decodificação ideal (conforme o modelo de Aristóteles). Isto quer dizer que uma representação do fluxo de informação para o ouvinte não deve considerar que a compreensão seja uma produção invertida.
- defender que a sala de aula é um contexto legítimo de comunicação, onde a língua é o veículo para a construção das relações entre interlocutores, pois, embora a respeitemos, não compartilhamos da crença de alguns colegas de que a sala de aula é um contexto artificial de comunicação.
- observar que o aprendiz, interagindo com o *input*, pôde utilizar seu universo de hipóteses (língua materna, por exemplo) para interpretar o que o nativo queria dizer;
- examinar o conhecimento do aprendiz com relação à língua alvo.

Naquele momento, concluímos que o exame dos dados coletados para análise mostrava que **o conhecimento prévio da língua materna, da língua estrangeira e do contexto, mais o processo de inferência prática dos aprendizes, incidiram, ao menos na situação analisada, sobre a compreensão dessas construções chamadas de impessoais no espanhol**. Como se deu maior atenção às questões que não tinham sido sistematizadas em sala de aula, observou-se a necessidade de se formalizarem tais conteúdos em aulas, principalmente aquilo que não encontra correspondência em português, já que a produção de alguns alunos em que aparecia o emprego da forma *uno*, por exemplo, que não tem um

correspondente exato em português, refletia, em alguns dados, somente correção formal e não semântica. Por isso, a conclusão desse trabalho demonstrou ser o começo de outro e determinou o início da pesquisa de Doutorado que exporemos a seguir.

3. Em busca de respostas

Em vista das conclusões obtidas no Mestrado, durante a nova pesquisa, abandonamos a teoria de aquisição de Schachter (1994) usada no Mestrado. Apesar de estar de acordo com a teoria da autora com relação ao fato de os aprendizes formularem e testarem hipóteses, a hipótese de doutorado não é compatível com a sua noção de escolha de domínios para testar uma hipótese, já que para a autora, a noção de domínio se refere somente ao conhecimento sintático (gramatical) do aluno. Nessa concepção haveria domínios de conhecimento sintático de vários tamanhos:

(...) domínio: pequeno (conhece os principais verbos da língua), grande (sabe se algum deles rege ou não complementos), corte transversal (subdivisões das categorias, por exemplo, substantivos próprios e abstratos), simples e complexos (sintaxe). (Schachter *apud* Bruno, 2001: 31)

Essa noção de domínios, de Schachter, seria incompatível, em termos epistemológicos, com esta tese, já que o modelo de processamento proposto é complexo. Assim como não é compatível com essa interpretação a visão de uma compreensão “ideal” que se daria ordenadamente em “camadas” (sintaxe → semântica → pragmático-discursiva). Diante dessa interpretação, para continuarmos a pesquisa de Doutorado, aparecia outra pergunta a ser respondida: a que se deveria esse tipo de interpretação em domínios?

Segundo Possenti (2002a: 16), há uma suposição de interpretação de linguagem que separa o que é gramática do que seria discurso, que viria da concepção de linguagem de Jakobson (*apud* Pêcheux, 1969: 72, *apud* Possenti, *ibid.*), que considera que a linguagem se estabelece em níveis (camadas). Assim, de acordo com Jakobson, o falante iria combinando em unidades lingüísticas ascendentes as diversas camadas que compõem a

língua (sintaxe, semântica, pragmática, discurso). Essa concepção, que segundo Possenti (*ibid.*), “(...) explicaria algumas características da construção das seqüências (...)”, se correlacionaria também a um modelo de interpretação em que

(...) haveria interpretações impostas pela gramática (ou, pelo menos, interpretações limitadas pela gramática). Segundo essa perspectiva, o procedimento deveria seguir etapas de análise. Quando a sintaxe é suficiente para garantir a interpretação, fica-se na sintaxe; isto é, não é necessário apelar para outras instâncias. Apenas se a sintaxe falha é que se passa para a camada semântica. E o procedimento se repete: se a semântica não dá conta de uma interpretação, então, e só então, passa-se para a camada pragmático-discursiva. (*ibid.*: 16-17)

Essas reflexões nos levaram a pensar que, na tese, deveríamos fazer outra abordagem, diferente da de domínio gramatical. Buscando respostas, por um lado, encontramos inicialmente respaldo em outro texto de Possenti (1992: 75), no qual ele afirma que o homem tem “(...) **um cérebro para a linguagem, não só para a gramática**”. Por outro lado, encontramos compatibilidade de idéias em alguns estudos de aquisição de língua estrangeira sobre teoria do caos e complexidade; inicialmente no texto fundador de Larsen-Freeman, de 1997, e outro de 2002 e, posteriormente, no trabalho de Menezes (2005).

Então, a afirmação inicial de Possenti (*ibid.*) passou a apoiar e ser compatível com o que depois viemos a chamar de **pensamento complexo**. Isto quer dizer que, em linhas gerais, concebemos que o **processamento** (momento em que os aprendizes manipulam os dados; é o ato de processar) e o **processo** (sucessão de estados ou de mudanças, no nosso caso observado ao longo da aplicação dos testes) em direção a uma língua estrangeira não se dão somente pela gramática. Isto é, as informações de natureza lingüística e pragmático-discursiva interagem ao mesmo tempo, dando margem a interpretações por parte do aprendiz que levam ou não à compreensão das várias possibilidades que determinada forma pode ter nessa língua. Dessa interação resultam, por vezes, produções adequadas e não adequadas da língua estrangeira e também novas possibilidades compatíveis com esse fenômeno tão peculiar que é a interlíngua. Essa reflexão se deve ao fato de que já havíamos observado que, no caso de

alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira com mais ou menos 90 horas de curso, **o uso das formas próprias para a expressão da indeterminação do sujeito se dá muitas vezes precocemente, sem prévia explicitação em aulas** desse conteúdo, segundo mostraram os dados de nossa pesquisa de Mestrado. Isto quer dizer que, se por um lado afirmamos que o processamento e o processo em direção à língua alvo são complexos, por outro, podemos afirmar também que o/cada aprendiz é igualmente complexo.

Os estudos lingüísticos sobre uma parte das construções que são objeto desta tese indicam que são bastante complexas e requerem do aprendiz muito mais do que o conhecimento gramatical/formal da língua, a concordância e sua sintaxe, requerem também conhecimento discursivo-pragmático. Por isso, parece difícil conceber que o processamento dessas formas só funcione tomando como base a gramática e que se dê a partir de uma seqüência de domínio pequeno (conhecimento dos verbos da língua) a mais complexo (sintaxe), nos termos de Schachter (*ibid.*). Se pensarmos, além disso, que outros fatores, não lingüísticos mas relativos ao sujeito que adquire, interferem nesse processo, a complexidade é ainda maior, cabendo lembrar que o sujeito (no caso o aprendiz) é concebido de modos muito diferentes dependendo da linha teórica que se assuma e das suas respectivas bases epistemológicas.

Então, a busca da resposta para a pergunta nuclear do Doutorado nos levou a empreender novas pesquisas, já que não se tratava simplesmente de estudar o produto, dando seqüência ao que tinha sido feito antes no Mestrado, mas se tratava, sim, de **estudar o processamento e o processo em direção à língua estrangeira, no nosso caso Espanhol** (doravante E/LE), seguir um novo, desafiador e complexo caminho.

4. Afinal, por que estudar o processamento da forma *uno/a*?

Desde o início de nossa carreira de docente, um aspecto que sempre nos chamou a atenção foi o fato de os alunos usarem determinadas formas

lingüísticas que nunca antes tinham sido explicitadas nas aulas. Essa observação inicial nos levou, empiricamente, a observar a produção dos aprendizes que utilizavam o que na gramática da língua espanhola se denomina *impersonalidad*. Ainda empiricamente, concluímos que alguns alunos empregavam a forma *impersonal uno*³; por exemplo, formalmente bem, isto é, em construções que do ponto de vista formal podem ser consideradas boas, mas semanticamente não. Posteriormente, na dissertação de Mestrado, nos centramos nos fatores que incidiam sobre a compreensão dos aprendizes com relação à chamada *impersonalidad* do espanhol.

Para o desenvolvimento da hipótese de Doutorado, ainda que (per)seguindo um objetivo diferente do que tínhamos no Mestrado, que estudou o produto de uma interpretação, passamos a analisar o processamento e o processo em direção à E/LE a partir da forma *uno/a*, observando o eixo produção-compreensão, já que essa forma ofereceu maior dificuldade de interpretação do que as outras estudadas no Mestrado. No entanto, agora no Doutorado optamos por estudar processamento e processo tanto de alunos que receberam quanto de alunos que não receberam instrução formal sobre a questão lingüística a ser testada.

Tal opção, aparentemente hiper-localizada, poderia suscitar a pergunta: por que estudar o processamento e o processo dessa forma e não de outra/s ou mesmo outra/s questão/ões lingüística/s? Em primeiro lugar, porque estudar o processamento e o processo a partir do eixo produção-compreensão, tentando entendê-lo como um todo, envolveria um projeto muito maior que não poderia ser feito por um único pesquisador, mas sim por uma equipe. Optamos, então, por fazer um recorte e trabalhar a partir de uma perspectiva qualitativa para sustentar a hipótese. No entanto, esperamos, a partir da finalização dessa pesquisa, suscitar outra/s de maior porte sobre processamento e processo em direção ao E/LE em sala de aula.

Em segundo lugar, parece-nos importante estudar o processamento da forma *uno/a* porque, pensando em termos de **estudos enunciativos**, significa analisar o processamento em língua estrangeira da **categoria de pessoa**, na

³ Esta forma não encontra no português brasileiro um correspondente exato. Às vezes se aproxima à forma “a gente”, assim como o fizeram os nativos que participaram dos testes exploratórios que se encontram no capítulo 3 de metodologia de pesquisa.

qual estariam incluídos também os pronomes pessoais e mesmo outros itens lexicais como no caso do espanhol *todo el mundo* e *la gente*. Como estudo sobre a categoria de pessoa na aquisição-aprendizagem de E/LE a brasileiros, gostaríamos de citar a clássica tese de González (1994), na qual estuda, segundo ela mesma afirma em González (2005: 53), “(...) um conjunto muito grande de construções, que envolvem o emprego de uma forma pronominal, tônica ou átona, plena ou nula (...)”⁴.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1993: 86-89), nos estudos de processamento e de aquisição dessa categoria enunciativa em língua materna existe, há muito tempo, muita controvérsia quanto à facilidade e a dificuldade do seu manejo e da aquisição por parte do falante. Queremos crer, então, que se ainda hoje encontramos estudos sobre aquisição e processamento dessa categoria⁵ (tanto com adultos como com crianças) em língua materna a partir de diferentes modelos teóricos, deveria-se explorar tal estudo também em língua estrangeira. Vejamos alguns exemplos de estudo em língua materna que ajudam a nossa argumentação. Corrêa (1998), a partir de uma perspectiva psicolinguística e com base na gramática gerativa, argumenta que

Formas pronominais são particularmente interessantes para **uma teoria do processamento lingüístico**, visto que ainda que estejam sujeitas as restrições estruturais à correfencialidade, **tais restrições não são, em geral, suficientes para orientar o ouvinte na atribuição de um referente para as mesmas.** (grifo nosso)

A partir de outro modelo teórico, Lemos (2004: 9-25) explica que tem estado “às voltas” com os pronomes pessoais na fala da criança desde 1986. Nesse texto, especificamente, transita coerentemente por algumas teorias lingüísticas na tentativa de explicar o que ela chama de “estados intermediários”⁶; ou seja, aqueles entre o estado inicial e o estável de aquisição da categoria de pessoa na língua materna, nos quais a criança ainda apresenta

⁴ Citamos também o trabalho de González (2005), no qual apresenta um dos aspectos que desenvolveu em sua tese, as construções com clífticos, aquelas em que deveria ou poderia aparecer uma ou mais formas pronominais átonas. Veja-se também González (2000)

⁵ Kerbrat-Orecchioni (1993) a partir da perspectiva teórica da enunciação fala sobre o tema tratando-o como dêiticos.

⁶ Poderíamos, segundo alguns, aproximar o que Lemos (*ibid.*) chama de “estados intermediários” de aquisição de língua materna ao que no estudo de aquisição de língua estrangeira alguns denominam interlíngua (Selinker: 1972), a língua dos aprendizes. Para um panorama sobre esse assunto, recomendamos Yokota (2005: 11-22).

“falhas e faltas” e “heterogeneidade e instabilidade”. Então, como se vê, estudar o processamento e o processo da aquisição da forma *uno/a* em situação de ensino formal de E/LE poderá contribuir para o avanço das pesquisas sobre o processamento do espanhol como língua estrangeira, sobretudo tendo em conta, como apontam Kulikowski & González (1999), a sua suposta transparência para os brasileiros, e, por isso mesmo, sua suposta facilidade, ainda mais quando se pensa que, normalmente, os pronomes pessoais costumam ser tratados nas primeiras aulas, provavelmente pelo hábito que se tem de ensiná-los a partir do paradigma de conjugação verbal.

Tentando, ainda, responder à pergunta que inicia este item, propomos outra, que nos fazemos há bastante tempo: por que as pessoas indeterminam o sujeito? Do ponto de vista dos estudos lingüísticos, as respostas que encontramos no estudo feito no Mestrado giravam em torno de explicações ora formais, pois se sustentam na concordância (e isso explica o “como” e não o “porquê”)⁷, ora recorrendo à sintaxe e à pragmática⁸ (o “como” e o “porquê”, respectivamente) e, por isso, apontam para a ocultação, o descomprometimento e a desfocalização do sujeito. No entanto, ainda assim, podemos nos perguntar, por que ocultar, descomprometer e desfocalizar o sujeito, se é possível o uso da 1ª pessoa do singular ou do plural nos casos em que o sujeito está falando dele mesmo? Por exemplo: por que dizer “a gente não se cuida e acaba ficando resfriada”, em vez de, “eu/nós não me/nos cuido/cuidamos e acabo/acabamos ficando resfriada/os”? Já no Mestrado, tais evidências apontavam, não só para a **complexidade do fenômeno**, mas também para um **sujeito igualmente complexo**.

Morin (1996: 54), sem fechar a questão, começa a definir a concepção de sujeito complexo. Segundo ele:

(...) quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos ‘**nós**’; nós, a comunidade da qual somos parte. Mas não há somente o ‘nós; no ‘eu falo’ também está o ‘se fala’. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada ‘eu’

⁷ Apóio-me na reflexão de Possenti (2002b: 2002:15) sobre o estudo de piadas, pois nos “(...) termos de Raskin (s/d, *apud* Possenti), (...) a lingüística explica o ‘como’ e não o ‘porquê’ do humor”.

⁸ Para detalhamento sobre indeterminação do sujeito e impessoalidade, veja-se Bruno (2001: 36-72 ou 2004), nos quais se dedica uma seção sobre o que se podia encontrar a esse respeito em algumas gramáticas, gramáticas didáticas e manuais de ensino, tanto do português como do espanhol.

humano há algo do 'nós' e do 'se'. Pois o 'eu' não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o 'se', o 'eu' não poderia falar.

(...) **Cada vez que 'eu' falo, 'se' fala e 'ele' fala, o que leva alguns a pensar que 'eu' não existe.** O pensamento unidimensional só vê o 'se' e anula o 'eu'. Pelo contrário, os que não vêem mais que o 'eu' anulam o 'se' e o 'ele', enquanto que **a concepção complexa do sujeito nos permite enlaçar indissolavelmente o 'eu', a 'nós', ao 'se' e a 'isto'. Mas, aqui, apresenta-se o princípio da incerteza, porque nunca sei, exatamente, em que momento sou eu quem fala,** se não sou eu falando, se não há algo que fale por mim, mais forte que eu, no momento em que eu creio falar. (Morin, *ibid.*) (grifos nossos)

Nesse sentido, estudar a indeterminação do sujeito se justifica porque **talvez seja a indeterminação do sujeito o lugar por excelência do sujeito complexo**⁹. Partindo de idéias de Morin (*ibid.*), Possenti (2002a: 124) e Vygotsky (2001)¹⁰, concebemos que o sujeito seria um sistema auto-organizador – consciente, em alguns momentos, e não consciente, em outros – dependente da informação do mundo exterior para organizar/trabalhar sobre dados da linguagem, da cultura e da própria identidade subjetiva/afetiva (componentes igualmente complexos).

Segundo os estudos sobre indeterminação lidos até o momento, o falante, ao empregar a indeterminação de sujeito, refere-se sempre à 3ª pessoa do discurso, mas nem sempre a si mesmo ou ao seu interlocutor. Segundo os estudos enunciativos, esta seria uma função referencial, dêitica, com a qual se indicaria os que integram uma situação (Fiorin, 2002: 167). No entanto, às vezes é muito difícil delimitar quais são os participantes de determinado contexto, ficando sempre uma dúvida sobre a quem (mais) o falante está se referindo.

Adaptamos, então, o que diz Maingueneau (2002: 133) sobre a forma de indeterminação do sujeito *on* do francês para o que parece ser, na verdade, o que faz qualquer falante ao indeterminar o sujeito: realizar-se-ia "(...) uma espécie de apagamento das fronteiras entre as posições de primeira, segunda e terceira pessoa." O enunciador estaria suprimindo a fronteira que o separa do interlocutor e ressaltando o que os une ou uniria em uma determinada situação.

⁹ Devo essa observação instigante a minha orientadora, Prof^a Dr^a Neide T. M. González, durante uma de nossas reuniões para a discussão do projeto, na qual ela me perguntava por que estudar a indeterminação do sujeito e não outro tema.

¹⁰ Segundo Menezes (2005), apesar de a obra de Vygotsky ser da década de 20, portanto anterior ao surgimento da teoria dos sistemas complexos, o autor já explicava a relação entre pensamento e linguagem como um sistema dinâmico e complexo.

Isso viria a ser uma interpretação que o falante faria sobre determinada situação, um movimento discursivo em que talvez ele próprio não consiga desfazer o nó indissolúvel e complexo que existe entre o “eu”, o “nós”, o “se” e o “isto”, explorando inconscientemente um dos princípios da complexidade em que “(...) Tudo está em tudo e reciprocamente (...)” (Morin, 1996a: 275).

Ainda que de outro ponto de vista, o da sociolingüística, Lavandera (1984) parece dar força a essa hipótese, ao defender a alternância no discurso das formas *uno*, *vos-usted* para indeterminar o sujeito, como sendo sutil e associada a funções discursivas que são únicas e, por isso, do nosso ponto de vista, complexas.

Benveniste (1982), em seu texto sobre a natureza dos pronomes¹¹, já apontava para tal complexidade. Caracterizou como “domínio da 3ª pessoa”, a capacidade de remeter a uma situação objetiva (*ibid.*: 56) e como uma de suas propriedades a “(...) de se combinar com qualquer referência de objeto; (...)” (*ibid.*: 57). Conclui, portanto, reconhecendo que:

Uma análise, mesmo sumária, das formas classificadas indistintamente como pronominais, leva por tanto a reconhecer aí classes de natureza completamente diferente e, por conseguinte, a distinguir, de um lado, entre a língua como um repertório de signos e sistema de suas combinações, e, de outro, a língua como atividade manifestada nas ocorrências de discurso que são caracterizadas como tais por índices próprios. (*ibid.*: 56-57)

Interpretamos que Benveniste apontava como próprio da natureza dos pronomes o que é próprio da natureza da língua: sistema (morfossintaxe) e discurso (efeito de sentido entre interlocutores). Isto nos remete a uma afirmação de Maingueneau (1997: 12) parafraseada e adaptada por Possenti (2003)¹² na qual se assume (incluímo-nos aqui) **a dualidade radical da língua; isto é, a um só tempo semiformal (simbólica) e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais.**

¹¹ Usamos uma tradução em português do texto original em francês “La nature des Pronoms” feita por Rosa Attié Figueira em coletânea organizada por Dascal (1982).

¹² Essa afirmação de Possenti sobre o que é língua, parafraseando em parte a Maingueneau, foi feita na Comunidade Virtual da Linguagem (CVL, grupo de discussão de lingüística via Internet) em 30/4/2003. Possenti chama de língua o que Maingueneau chama de linguagem e semiformal – simbólica – (com base em Gilles-Gaston Granger) o que Maingueneau chama de formal, pois segundo Possenti (*ibid.*), “formal é, eventualmente, a metalinguagem que se constrói para descrever um desses semi-sistemas”.

Recentemente, Zoppi (2004)¹³ retoma essa referência “ilimitada” da 3ª pessoa, à qual se referia Benveniste como “tema ou objeto do discurso”, argumentando a favor da permanência do terceiro (ele) dentro do jogo enunciativo. Houve uma época em que se argumentava ou a favor da importância da 1ª pessoa (teorias egocêntricas) ou a favor da 2ª (teorias alterocêntricas). Ainda que “derrocadas essas tiranias” (teorias), o terceiro permaneceu fora do jogo enunciativo; isto que dizer que se tem uma teoria da enunciação bidimensional. Por isso, a autora argumenta a favor do lugar do 3ª, do “ele” dentro do jogo enunciativo:

Pode-se agora definir a especificidade do lugar do ele na enunciação. É um lugar desdobrado, dividido, cindido numa focalização interna e uma externa, e é esta, sua especificidade, o que faz dele o pivô articulador dos planos da enunciação, o espaço que reverte/reflete a enunciação sobre si mesma, criando um lugar de observação, um espaço extraposto que permite a circulação dos olhares.

Todas essas formas de olhar essa questão lingüística nos interessam para que se possa observar a complexidade do que parece ser, à primeira vista, simples, fácil, pequeno e hiper-localizado. Em espanhol, não são muitos os estudos que conhecemos sobre a indeterminação do sujeito e mesmo sobre a forma *uno/a*. Os poucos que existem têm apontado que o **uno/a seria um disfarce**, uma máscara ou, como nos termos de Fernández Ramírez (1986: 48), um “**encobrimento do eu**”. Existe, também, outra forma de aproximar-se dessa indeterminação, usando a segunda pessoa (*tú, vos, usted*, este último, ao que parece, mais raro), o que também é possível em português (você, tu). Quais formas, então, poderíamos aproximar do *uno/a* em português? Estudos preliminares indicam que o “a gente” com valor de “eu” e de “nós” se aproximaria desse *uno/a*, já que ambos indeterminam o sujeito, mas ao mesmo tempo se referem ao falante. Mas seria sempre assim? Esse é o valor constante que tem a forma *uno/a* na produção em espanhol? Essa equivalência do *uno/a* com o “a gente” do português seria constante? Que valores, por sua vez, pode assumir “a gente” nos textos em português? De que fatores dependem as eventuais variações nos valores atribuídos a essas formas? Como os falantes/ouvintes os detectam e interpretam?

¹³ Não incluímos número de página, porque usamos a versão eletrônica do artigo de Zoppi, cedida pela própria autora antes mesmo de que o artigo fosse publicado.

Essas reflexões nos deram pistas para responder satisfatoriamente à pergunta sobre por que indeterminar o sujeito, apagar, ocultar, descomprometer, encobrir; ou seja, apagamento de fronteira discursiva entre os falantes e a referência objetiva a uma situação. No entanto, vejamos como e se se dá sempre essa suposta aproximação da forma *uno/a* a “a gente” do português.

5. Indeterminação do sujeito e complexidade ou se o *uno/a* pode ser sempre aproximado de “a gente” no português brasileiro

Para ilustrar a argumentação sobre a complexidade da indeterminação do sujeito, em especial da forma *uno/a*, gostaríamos de apresentar uma análise da ocorrência da forma *uno/a* que aparece em duas tiras de *Mafalda*, do humorista argentino Quino (1973: 73), que foram usadas em um teste preliminar durante a pesquisa de Doutorado. Eis a primeira delas:

Eis aqui algumas possibilidades de tradução dadas por nativos, professores de E/LE a brasileiros quando consultados por nós:

A gente é que leva a vida para frente, ou é a vida a que entra na **nossa** frente sem pedir permissão?

No final das contas, como é o assunto? **A gente** vai levando a vida adiante, ou a vida leva **a gente** pela frente?

No fim das contas, como é que é? **A gente** vai levando a vida adiante, ou é a vida que **nos** leva?

No fim das contas, como é que é? **A gente** vai levando a vida adiante, ou a vida **nos** atropela?

A final de contas, como é que é o negócio? **A gente** é que vai levando a vida pra frente, ou a vida é que vai deixando **a gente** pra trás?

A análise que fazemos é a seguinte: nas três primeiras vinhetas, a personagem Mafalda estava pensando como ficaria nas diferentes etapas da vida – adolescência, maturidade e velhice. Na quarta vinheta, quando diz: *Al final, ¿cómo es el asunto?*, a personagem inicia um questionamento, pede uma explicação sobre um discurso que circula, com relação à vida, o passar dos anos (*¿Uno va llevando su vida adelante*), que lhe parece cruel e trágico, já que parece ser inevitável para todos.

O enunciado *¿Uno va llevando su vida adelante*, descreveria a **generalização** que se faz sobre o processo da vida humana ou, ainda, uma crença que se tem com relação a ela, ou seja, de que, em tese, a gente, nós (*nosotros*) levaríamos a vida adiante/tocaríamos a (nossa) vida em suas diversas fases: adolescência, maturidade e velhice. Mafalda está pondo em dúvida tal generalização por meio de uma configuração prosódica de pergunta, o que viria a enfraquecer ou poria em cheque o que os adultos pensam/dizem, principalmente ao finalizar com o enunciado *o la vida se lo lleva por delante a uno?* Como é, então, que Mafalda se constitui como sujeito diante dessa generalização, dessa cena de enunciação? A cena é de um monólogo interior, ela observa que, na vida, as pessoas vão envelhecendo, ficam feias como se a vida, nas palavras de Mafalda, tivesse passado por cima delas, as tivesse “atropelado”. Ela conclui que isso irá atingi-la também, faz um raciocínio lógico do geral (as pessoas→) para o particular (→ eu, Mafalda) – um silogismo: se isso acontece com todo mundo, irá acontecer comigo também. Por isso, ela participaria como **sujeito** desse discurso corrente, dessa **generalização** por meio da forma *uno*, morfossintaticamente marcada pela 3ª pessoa singular do discurso, mas que, parafraseada por falantes nativos do espanhol, significaria “nós” (*nosotros*), primeira pessoa do plural. A hipótese se sustenta pelas imagens que demonstram o caminho que Mafalda faz pensando nela mesma (vejam-se vinhetas 1, 2, 3).

Com relação ao enunciado *o la vida se lo lleva por delante a uno?*, no eixo sintagmático, o *uno* não seria mais sujeito da generalização. Passa, então, a receber a ação do verbo como sintagma pronominal (objeto direto), co-ocorrendo com *lo* (objeto direto). Isso também se reflete no discurso, a vida passa a ser sujeito e “atropela” o *uno*, seu objeto, marcado pragmaticamente pela terceira vinheta.

Então, o que se poderia observar nessa análise é que existiria um sujeito complexo “eu (*yo*) – Mafalda” que ora se dilui pragmático-discursivamente nesse *uno* (morfofossintaticamente marcado pela 3ª pessoa do singular) (ou “cai fora”, nos termos de Zoppi, 2004) e ora sofre a ação do sujeito, da vida, situação objetiva, nos termos de Benveniste (1982: 56). Para efeito de sentido, o aparecimento do *uno*, e não de outras formas pronominais como *yo* (eu), por exemplo, indicaria uma tentativa da personagem de organizar seu conhecimento (sobre o mundo, especificamente sobre esse fato da vida), dando menos precisão ao que está falando, ou seja: não sou só eu que digo isso, mas todos nós, não apenas com os outros acontece isso, mas acontecerá comigo também. O *uno* lhe permite, por um lado, falar de si mesma, mas por outro, generalizar, “cair fora”, fazendo do que diz algo que se aplica, de forma fatal e inevitável, a todos.

Isso demonstra que não existe uma perfeita correspondência ou fixidez entre os sujeitos dos pronomes (*yo, tú-vos, él.../eu, tu-você, ele...*) e os sujeitos discursivos, aqueles que textualmente enunciam seus discursos. Por outro lado, caberia dar maior atenção ou explorar o fato de que parecem existir palavras como *uno/a, la gente* (no espanhol) e *a gente* (no português) que compartilham algumas funções dos pronomes pessoais como a dêitica, referencial.

Eis a segunda tira:

O enunciado analisado foi o do pai Mafalda: ¡Pah!... ¡**Uno** vuelve del veraneo sintiéndose otro!

As possibilidades de tradução dadas pelos falantes nativos do espanhol foram:

Você volta de férias se sentindo outro!

A gente volta nova das férias de verão!

Nossa! **A gente** volta mesmo das férias se sentindo uma outra pessoa!

A forma *uno* que aparece no enunciado *¡Uno vuelve del veraneo sintiéndose otro!* **generaliza** sobre a forma como as pessoas se sentem quando voltam das férias. Neste caso, fica mais evidente ainda que o falante está falando dele mesmo também. A hipótese se sustenta tanto pelo contexto – o falante está chegando com a família e está carregando uma mala – como também pelo enunciado da filha, Mafalda: *¡Mirá vos, y estos ingenuos han estado mandando cuentas a nombre **del que eras antes!***, na qual se refere claramente ao pai, antes de voltar renovado das férias.

Comparando agora o *uno* que aparece em cada uma das diferentes tiras, parece ser que cada um deles evoca um *ethos*¹⁴ diferente para o seu enunciador. O de Mafalda, na 1ª tira, parece ter um posicionamento irônico, já que assume no enunciado (*¿Uno va llevando su vida adelante*) um discurso que circula e, na outra parte do enunciado (*o la vida se lo lleva por delante a uno?*),

¹⁴ Segundo Maingueneau (1997: 47), “Qualquer discurso, oral ou ESCRITO, pressupõe um **ethos**: Implica uma certa representação do corpo do seu responsável, do enunciador que assume a responsabilidade desse discurso. A fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de se relacionar com os outros...). Atribui-se-lhe, assim, um *carácter*, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático...), e uma *corporalidade* (um conjunto de traços físicos e forma de vestir). ‘Carácter’ e ‘corporalidade’ são inseparáveis, apoiando-se em estereótipos valorizados ou desvalorizados na colectividade na qual se produz a enunciação. As divergências entre os gêneros de discurso ou entre os posicionamentos concorrentes de um mesmo campo discursivo não são apenas uma questão de ‘conteúdo’, elas passam também por *ethos* divergentes: um determinado discurso político implica um *ethos* professoral, um outro, o espontâneo falar do homem do povo, etc. Isto quer dizer que o *ethos* não deve ser isolado dos outros parâmetros do discurso; ele contribui de forma decisiva para a sua legitimação.”

subverte-o. A tira ganha efeito humorístico, já que Mafalda¹⁵ põe em xeque esse discurso veiculado pelos adultos.

Ao contrário de Mafalda, na cena da tira 2, o *ethos* do seu pai é o de um falar espontâneo do homem do povo, que repete simplesmente outro discurso que circula com relação a como as pessoas se sentem depois das férias: ele e as pessoas em geral se sentem renovados. Nessa cena, Mafalda aparece novamente pondo em xeque esse discurso que circula. O humor se dá porque Mafalda não leva em conta o componente pragmático do contexto e mostra outra possibilidade de interpretação de *otro*, ela não o interpreta como adjetivo *renovado*, ou seja, pronto para começar a trabalhar de novo, mas sim como pronome, referindo-se a um substantivo, *otro hombre*, por exemplo, outro homem/pessoa. Essa postura de Mafalda parece reforçar seu *ethos* irônico.

Na primeira tira, no enunciado (...) *¿uno va llevando su vida adelante (...)*, Mafalda capta¹⁶ um discurso que circula sobre a vida, aquilo que todos repetem (+ 3ª pessoa do discurso), inclusive ela (+ 1ª pessoa do discurso). Por isso, as pessoas e ela são sujeitos da enunciação por meio do *uno*. No entanto, no enunciado (...) *la vida se lo lleva por delante a uno?*, ela subverte¹⁷ esse discurso que se enuncia em *¿uno va llevando su vida adelante (...)*. A subversão do discurso inicia em *¿uno va llevando su vida adelante (...)* com a configuração prosódica de pergunta, já que, em tese, uma asseveração não teria tom de pergunta. No enunciado (...) *la vida se lo lleva por delante a uno?*, a personagem dá continuidade e força a subversão por meio da partícula *o*. O efeito de sentido conseguido é de disjunção entre os enunciados entre o que se afirma em *¿uno va llevando su vida adelante (...)* e (...) *la vida se lo lleva por delante a uno?*; ou seja, que o diz por último subverteria o discurso que circula em *¿uno va llevando su vida adelante (...)*.

Esse movimento discursivo de **captação** – imitação do discurso que circula – e de **subversão** em (...) *la vida se lo lleva por delante a uno?* – valorização da enunciação da personagem e desqualificação do seu discurso

¹⁵ Segundo Possenti (2002b: 143), Mafalda é o melhor exemplo de que as “(...) crianças conhecem o que se supõe que desconheçam”. Além disso, segundo ele, “(...) Mafalda enuncia discursos que poderiam ser chamados de subversivos (as ditaduras vigoravam explicitamente), pondo continuamente em xeque as verdades oficiais e as dos adultos.”

¹⁶ Leia-se “captar”, no sentido de Mainueneau (2002: 173): “*Captar* um texto significa imitá-lo, tomando a mesma direção que ele.”

¹⁷ No sentido de Mainueneau (*ibid.*), “(...) há subversão quando o texto que imita visa desqualificar o texto imitado.”

circulante se denomina **ironia** (cf. Maingueneau, 2002: 175). A ironia se configura nessa enunciação, pois se mantém na fronteira entre o que é **assumido** (por todos em geral) e o que é **rejeitado** (pelo enunciador, Mafalda). Por isso, nessa tira, a referência do *uno* a Mafalda é mais indeterminada e menos específica, refere-se mais aos outros (3ª pessoa do discurso = + genérica) e menos a ela mesma (1ª pessoa do discurso = + específica). Poderíamos dizer, nos termos de Zoppi (2004), que Mafalda cai fora, assumindo o papel de observadora, dando objetivamente relevo a situação.

Na segunda tira, o enunciador, pai de Mafalda, fala predominantemente de si mesmo, de algo que é um fato: ele está voltando de férias e está renovado, mas isso é aplicável também para todas as pessoas. O movimento discursivo parece ir da 1ª pessoa do discurso (+ específica) em direção à 3ª (+ genérica).

Parece ser, então, que a forma *uno*, apesar de ter um mesmo significado referencial = 1ª pessoa do discurso plural (*nosotros*, em espanhol), conforme as respostas dos nativos para essas tiras, poderá ter, dependendo do caso (da cena de enunciação, de quem é o enunciador, co-enunciador, de questões lingüísticas etc.) interpretações, embora sutis, diferentes. Isto é, o *uno* faz referência às pessoas do discurso de maneiras diferentes, estabelece um **continuum**, que vai do mais **genérico** (3ª pessoa do discurso) para o mais **específico** (1ª pessoa do discurso) e **vice-versa**.

Estas pequenas análises/reflexões nos ajudam a concluir que a forma *uno* e, conseqüentemente, as outras formas de indeterminação, apontam para a complexidade do fenômeno, além de apontarem para o fato de haver nos falantes (sujeitos complexos) um contínuo movimento de (auto-)organização do seu conhecimento sobre fatos/acontecimentos/situações da vida.

Não poderíamos deixar de pensar, então, que o fato de esse tema muitas vezes ser pouco ou mal explorado nos cursos de língua estrangeira, tanto pelos livros didáticos como nos programas de curso, se deveria à dificuldade de lidar com ele. No entanto, essas questões deveriam ser enfrentadas, já que testes indicam que para o aprendiz não é tão fácil assim interpretar essas formas.

Caberia ainda outra reflexão, existiria nas respostas dos nativos um impulso pela equivalência *uno/a* = “a gente”, questões que fazem parte do imaginário sobre essas línguas? Os testes exploratórios realizados com nativos

indicam, quase unanimemente, uma correspondência entre a forma “a gente”, do português, e a forma *uno*, do espanhol, à qual a maioria dos nativos parece dar o mesmo significado referencial = 1ª pessoa do discurso plural¹⁸ em espanhol *nosotros*; com exceção de um deles que fez a correspondência de *uno* com “você”. O surpreendente é que os resultados de testes exploratórios feitos com alunos revelaram que as soluções dadas em espanhol para a forma *uno* são mais coincidentes com as dos nativos (*nosotros*). Já as respostas dos testes exploratórios dos alunos com relação às formas utilizadas no português indicam que nem todos conseguiram chegar a essa aproximação entre o *uno* e o “a gente”. Isto já indicava um indício de que os alunos nem sempre conseguem interpretar a forma *uno* com valor referencial de 1ª pessoa do singular. Por isso, a não aproximação à forma “a gente” foi menor, já que, segundo o estudo de Machado (1997), a forma “a gente” tem 3 níveis de determinação do referente e todos eles incluem a 1ª pessoa do singular (eu):

Primeiro nível: eu

Intermediário: eu + tu/você

Terceiro: eu + tu/você + eles

Com base nos estudos sobre a forma *uno* e nessas reflexões sobre o sujeito complexo, poder-se-ia pensar que valeria a pena estudar e aprofundar a análise da indeterminação do sujeito como um fenômeno de língua materna e, por si só, isso já parece ser suficiente para um estudo de grande porte e importância para o avanço dos estudos lingüísticos. Então, ao estudarmos o eixo produção-compreensão dessa forma, de interpretação por vezes tão complexa e mesmo controvertida, até para falantes nativos do espanhol, conseguimos elaborar um modelo de processamento.

Ainda que o uso dessas construções possa dar lugar a lapsos, confusões e empregos equivocados, seja em LM, como afirma Kerbrat-Orecchioni (1993: 86), ou em língua estrangeira, como no caso dos aprendizes de espanhol analisados em prática de sala de aula, a produção de construções de

¹⁸ Cito o trabalho de Lavandera (1993). No português, sobre a forma “a gente”, cito o de Machado (1997), no qual me baseio para falar de referenciação na 1ª pessoa do plural; e também o de Omena & Braga (1996).

indeterminação do sujeito nos parece precoce, pois já com mais ou menos 135 horas de estudo, pelo que pudemos observar como professora e pesquisadora, os aprendizes produzem essas construções e com muitos acertos (cf: Bruno, 2001). Visto de outra perspectiva, os aprendizes demonstram não só um conhecimento das formas da língua estrangeira, mas também de questões pragmático-discursivas e enunciativas da linguagem, já que, segundo Maingueneau (1997: 50):

A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da **construção do sentido** e dos sujeitos que aí se reconhecem. (grifo nosso).

CAPÍTULO 2

HIPÓTESE E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*Uma teoria não é o conhecimento,
ela permite o conhecimento.
Uma teoria não é uma solução,
é a possibilidade de tratar um problema.*
Edgar Morin

1. Introdução

Nesta parte da tese, faremos referência à hipótese do Doutorado e aos pressupostos teóricos que foram utilizados.

Adaptando as palavras de Signorini (1998) sobre o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada e seus percursos transdisciplinares à nossa hipótese, o **estudo do processamento e do processo em direção à língua alvo** tem apontado para “(...) a necessidade de novos instrumentos de reflexão (...)” (*ibid.*: 100) e “(...) procura ter a **especificidade**, o **novo** e o **complexo** como elementos constituintes do objeto e, como tal, a serem contemplados pela reflexão.” (*id.*: *ibid.*: 103), pois concordamos com Possenti (2002a: 137) quando diz que se os objetos são **complexos**, as teorias não deveriam unicamente tentar fazê-los simples.

A hipótese era de que o aluno, sem uma prévia explicação sobre a forma *uno/a* e exposto a ela em diversos momentos de sua aprendizagem, faria um processamento instantâneo. A partir da aplicação dos testes, pôde-se observar se e como o aprendiz interpretou durante o processamento o sentido daquela forma em determinado contexto. A exposição do aluno a vários processamentos dessa forma cria um processo que leva ou não o aprendiz à compreensão de todos os valores que essa forma poderá vir a assumir em cada contexto; ou seja, referir-se à 3ª pessoa do discurso, mas também, por vezes, ocultar outros sentidos. Por exemplo, referir-se à 3ª pessoa do discurso e ao falante ao mesmo tempo ou, ainda, somente ao falante (Bello, 1847: 859, *apud*

Lavandera, 1984: 104)¹⁹. Como se vê, tratou-se de **estudar o processamento e processo**, observando no **eixo compreensão-produção** o que Liceras (1998: 33), a partir da perspectiva teórica gerativista, chama de propriedade específica de uma língua, pois assim como essa autora, consideramos que os adultos que aprendem uma língua estrangeira reestruturam questões específicas dessa língua a partir de sua experiência lingüística prévia, por um lado. Por outro, consideramos que outros fatores – contextuais, afetivos, conhecimentos de mundo etc. – também influenciam como já tínhamos observado no Mestrado.

Tomando inicialmente por base, o que diz Possenti (1992, 2002b) sobre o sujeito e a linguagem e o que esse autor faz com as análises lingüísticas de piadas, defendemos que o processamento se dá por meio de movimentos interpretativos realizados pelos estudantes. Pensando-se no conteúdo que não foi formalizado em aulas, tais movimentos são o resultado de um processamento não consciente que o aprendiz faz do seu conhecimento gramatical, discursivo e pragmático, tanto do que tem da língua estrangeira que está aprendendo quanto do que tem de sua língua materna e de seus conhecimentos prévios e de mundo. Isto significa dizer que a interpretação realizada pelo aprendiz demanda um trabalho não consciente; ou seja, atividade interiorizada e não planejada, nos termos de Vygotsky (2001). Tal trabalho seria o processamento a partir do eixo compreensão-produção ao qual já nos referimos.

Então, para testar essa hipótese, a idéia foi expor o aluno à forma *uno/a*, em um espaço curto de tempo, criando em cada momento um processamento e, conseqüentemente, um processo experimental.

Tendo em vista essa hipótese feita a partir de Possenti (*ibid.*), investimos em leituras e ações. Foi a partir do convite de nossa orientadora para formar parte de um grupo organizado por ela para participar no 14º InPLA-PUC/SP/2004 no Simpósio: “A noção de sistemas dinâmicos nas pesquisas sobre a linguagem: produção e percepção de fala, produção e compreensão oral

¹⁹ Segundo Lavandera (1984: 104), Bello não justifica por que o falante se refere a ele mesmo ao usar a forma *uno/a*; para ele é uma forma enfática de referência a 1ª pessoa do singular. Por isso, conforme já dito no Mestrado, valeria a pena revisar a abordagem que se faz dessa questão lingüística nos livros teóricos e manuais da língua espanhola, assim como dedicar maior atenção ao seu estudo em situação de ensino de espanhol como língua estrangeira a brasileiros.

e escrita, aprendizagem de línguas e tradução”, coordenado pela Prof^a Dr^a Sandra Madureira (PUC/SP) e pela Prof^a Dr^a Neide T, Maia González (USP) e tendo como debatedores o Prof^o Dr^o Jorge Vieira (PUC/SP) e o Prof^o Dr^o Plínio Almeida Barbosa (UNICAMP), que demos início a nossa pesquisa sobre a Complexidade no âmbito geral (epistemologia da Complexidade) e específico (aquisição-aprendizagem de língua estrangeira).

No âmbito específico sobre a Complexidade, Larsen-Freeman (2002)²⁰ esclarecia que os estudos de aquisição-aprendizagem de língua estrangeira nos Estados Unidos passavam por um momento em que havia um acalorado debate entre os estudiosos da área; *grosso modo*, os pesquisadores da perspectiva teórica cognitivista sofriam um ataque crescente daqueles que tinham uma visão de língua focada no uso. No entanto, segundo a autora, o fato de haver essas ou mesmo outras perspectivas teóricas sobre como os aprendizes adquirem-aprendem uma língua estrangeira lhe parecia salutar; por isso, nesse artigo, propõe uma “reconciliação” entre essas visões, “alargando” dessa forma o domínio da pesquisa, fato esse que, segundo ela, é perfeitamente observável na história da área. Por exemplo: quando a Análise Contrastiva já não dava respostas, partiu-se para a Análise de Erros etc. Então, para essa autora, a solução possível para esse impasse seria a ciência que estuda o processo, o sistêmico, o complexo, o que ela chama de *Chaos/Complexity theory perspective* (perspectiva teórica do Caos/Complexidade).

Seguindo essa perspectiva teórica, temos o modelo fractal de A/A de língua estrangeira de Menezes (2005). Foi por intermédio desse estudo que decidimos recorrer à obra de Vygotsky, já que segundo Menezes (*ibid.*: 24):

Vygotsky, bem antes do surgimento da teoria dos sistemas complexos, na década de 20, já teorizava que o pensamento verbal é uma entidade dinâmica e complexa e seu desenvolvimento um percurso complexo, com múltiplas variações e ‘uma variedade infinita de momentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos (Vygotsky, 1987: 130)’.

²⁰ Diane Larsen-Freeman já havia publicado sobre o tema o artigo: “Chaos/complexity science and second language acquisition”, na revista *Applied Linguistics*. Oxford University Press, v. 2, nº 18, p. 141-165, 1997. Segundo Menezes (2005: 24), esse texto é “seminal”.

Após algumas leituras no âmbito geral sobre a Complexidade, decidimos adotar o termo que adota Morin (1996b) **pensamento complexo** ou **complexidade** para designar o nome da base epistemológica que usamos. Isto quer dizer que não incorporamos o conceito de **teoria do caos** em nosso estudo conforme o faz Larsen-Freeman (*ibid.*), porque, segundo Morin *et alii* (2003: 45-51), a teoria do caos, proveniente do campo de pesquisa da matemática e da física, em muitos casos, incorpora a palavra complexidade com um sentido diferente do que o faz o pensamento complexo. Isto é, **em termos físicos e matemáticos, a complexidade é uma complicação transitória**

(...) que será colocada em seu lugar, através do algoritmo de alternância que se incumbirá de simplificar o problema e, desse modo, superar o sobressalto desestabilizador da complexidade. (...) O **pensamento complexo** compreende a **ordem** através de um conceito mais rico do que o da lei do determinismo, pois, para além dela, inclui as idéias de constrição, obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição, estrutura e invariabilidade. A **ordem** (obrigatoriedades, constâncias, invariabilidades etc.) não é anônima, universal, geral, eterna e antinômica da singularidade, mas é uma **ordem produtiva** que tem uma origem condicionada e aleatória e depende de condições singulares e variáveis. (*ibid.*: 47-48) (grifos nossos)

Ainda que possamos interpretar que, muitas vezes, em situação de aquisição-aprendizagem, temos “complicações transitórias” (alunos que parecem não avançar ou mesmo repetem determinadas falhas que não correspondem a um emprego apropriado da língua alvo), nem sempre nós professores sabemos que atitude tomar; isto é, não conseguimos intervir pedagogicamente de maneira adequada de modo que essa dificuldade do aprendiz seja superada instantaneamente ou mesmo facilmente.

Então, voltando a nossa hipótese, à luz do **pensamento complexo**, considerar-se-á o processamento e o processo como sistêmico; isto é, possuidor de “(...) qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente.” (Morin: 1997a: 17). Tal visão nos possibilitou esboçar um modelo de processamento de discurso em situação de aula de espanhol como língua estrangeira.

Para chegarmos a esse modelo, foram aplicados alguns testes. O modelo do teste é experimental e se baseou em idéias de Vygotsky (2001), conforme se verá mais adiante. Fizeram o teste aprendizes que foram e que

não foram submetidos ao ensino formal e sistemático das construções impessoais e mais especificamente da forma *uno/a*. A partir da hipótese formulada, traçou-se um percurso no qual o aluno estaria exposto, em diferentes momentos da aula e/ou curso, a variados *inputs* com a forma *uno/a*. Defendemos, então, que em cada um desses momentos ocorre o processamento nos moldes que foi descrito resumidamente.

Por outro lado, na bibliografia lida durante o Doutorado, usa-se, para explicar o processamento, os termos inferência e processo inferencial como equivalentes. As constatações obtidas nos levaram a propor um modelo no qual o eixo produção-compreensão são suficientes para explicar o processamento e o processo.

Em vista disso, passamos a detalhar a hipótese e as teorias mencionadas nesta introdução, que servem de respaldo para sustentá-la.

2. A hipótese e a epistemologia da complexidade: privilegiando o objeto, o sistema

A constatação de que nosso objeto de estudo é complexo nos levou à opção epistemológica da **complexidade** com base em Morin (1996b). Segundo esse autor (*ibid.*: 274), quando se diz que algo é complexo, não se dá uma explicação, mas sim se assinala uma dificuldade para explicar determinado fato. Isto significa dizer que onde há **complexidade** há uma **dificuldade**, ou seja, “(...) **um emaranhamento de ações, de interações, de retroações.**” (*id. Ibid.*).

Tentando superar as dificuldades, segundo Morin (*ibid.*), o homem foi aprendendo a separar e a pensar separando; por isso, também estuda separando em matérias: História, Geografia, Física, Química etc.

Mas se olharmos melhor vemos que a química, num nível experimental, está no campo da microfísica. E sabemos que a história sempre ocorre em um território, numa geografia. (...) **Fica bem distinguir estas matérias, mas não é necessário estabelecer separações absolutas.** (*ibid.*: 275) (grifo nosso)

Isso porque o pensamento disjuntivo, que reduz, separa, simplifica e oculta problemas e dificuldades, não elimina a complexidade (*ibid.*). Portanto,

estudar o que nos propomos – o processamento e o processo, à luz do pensamento complexo – significa enfrentar o emaranhamento das (inter)relações do processamento e do processo e, conseqüentemente, a desordem e a incerteza deste. Isto veio a favorecer o nosso trabalho como pesquisadora na forma de olhar o objeto/sistema²¹ – processamento e processo –, trazendo novas hipóteses e contribuições, não só para o ensino de E/LE a brasileiros, mas também para essa área específica da aquisição e aprendizagem. Tal mudança de olhar nos permitiu **privilegiar o objeto**, e não o método, e as questões que foram pertinentes para o seu estudo, já que, *grosso modo*, poderíamos aplicar ao que queremos dizer o que diz Possenti (1979: 11) ao falar sobre a história recente da lingüística, que segundo ele,

(...) tem sido a história da prevalência da questão do método sobre a questão do objeto, isto é, na verdade, ela não se dedicou, enquanto disciplina científica, necessariamente às questões que poderiam ser as mais pertinentes, ou, pelo menos, não a todas, mas sim àquelas que os métodos à disposição poderiam tratar.

Com isso em mente, mais uma parte das conclusões tiradas no nosso Mestrado como, por exemplo, a questão da assimetria entre produção e compreensão, passamos a olhar para a questão do método e do objeto nos moldes do pensamento complexo, “num caminhar sem meta definida de antemão” (Morin, 2003: 55), menos comprometido e rigoroso com o método que muitas vezes contribui para que se efetue “a repetição do mesmo no mesmo” (Morin *et alii*, 2003: 29) e mais aberto ao **método** visto, então, como:

(...) uma estratégia do sujeito que também se apóia em segmentos programados que são revistos em função da *dialógica* entre essas estratégias e o próprio caminhar. O método é simultaneamente programa e estratégia e, por retroação de seus resultados, pode modificar o programa; portanto o método aprende. (*id ibid*: 28)

Estudando o processamento e o processo, tentamos responder as seguintes perguntas:

²¹ Mais adiante, daremos a definição de sistema adotada.

- Por que diferentes alunos, que pertenciam a um mesmo grupo, que em tese tinham estado submetidos ao mesmo *input* (seja com a abordagem formal da forma *uno/a* ou não), tiveram resultados diferentes ao interpretarem a forma *uno/a*?
- Como se dá o processamento e o processo em direção à língua estrangeira, em nosso caso, o Espanhol?

No contexto de sala de aula, é possível rastreamos alguns fatores que poderiam representar **um emaranhamento de ações, de interações, de retroações.**

Frente a esse emaranhamento – conjunto de fatores (instituição, estrutura de curso, material didático e paradidático, entre outros), processos (movimento na direção da língua alvo, desempenho individual de cada aluno, reformulações, entre outros), conceitos (língua, interlíngua, erro, entre outros) e pessoas (aprendiz, professor, coordenador, entre outros) –, igualmente complexos, que participam e integram o contexto de uma **aula**, considerá-la-emos como um **sistema dinâmico**, que “(...) **é um todo constituído de elementos diferentes encaixados e articulados.**” (Morin, 1996b: 278), marcado por uma **organização dialógica** entre **ordem/desordem**. Levando-se em conta o sentido de ordem, à luz do pensamento complexo, a aula seria, por um lado, um momento marcado pela ordem produtiva, relacional e relativa, contraditória e dependente de fatores aleatórios e, por outro, pela desordem, porque escapa ao controle do programa de curso estabelecido e dos professores que tentam segui-lo²².

Visto isso, impõe-se uma pergunta, qual(ais) dos fatores que fazem parte do emaranhamento incide(m), se é que incide(m), no processamento e no processo? A nossa pesquisa inicial de Mestrado demonstrou que a língua materna é um dos fatores que incide na compreensão. Portanto, foi também objetivo deste trabalho verificar de que forma ela incide e observar que outros fatores podem afetar o processamento.

²² Veja-se que, nem sempre, o professor consegue seguir o programa de aula. Os alunos fazem perguntas que nem sempre têm a ver com o programa, os aprendizes não conseguem fazer determinados exercícios como se planejava etc.

Segundo Morin (*ibid.*: 274-276), a dialógica entre ordem e desordem aplicada a outras áreas do conhecimento teve sua origem nos estudos das ciências físicas, que, por sua vez, possibilitaram a epistemologia da complexidade. Citamos um fragmento de Morin, no qual o autor explica a mudança de paradigma nas ciências físicas:

(...) em nossa época presenciamos a derrubada do que foi o dogma central da física clássica. Em Descartes, em Newton, **o mundo era um mundo perfeito**. Por quê? Porque emanava da perfeição divina. (...) A desordem não podia ser mais do que uma ilusão ou uma aparência. (...) Esse é o mundo que se derrubou! Derrubou-se pelos dois lados, pela base, em nível de átomos, quando se viu que este não era um tijolo e sim um **sistema sumamente complexo** constituído por partículas, e que as próprias partículas eram entidades altamente complexas, no limite entre o material e o não material, dotadas de estranha qualidade de poder ser tanto onda quanto corpúsculo, sem ser nem um nem outro. E quanto ao mundo microfísico, vemos um agitar-se de indeterminações que não nos permitem registrar mais que uma ordem estatística. (*ibid.*: 277) (grifos nossos)

Parece ser, então, que a partir dessa constatação, novas ciências foram nascendo como a ecologia, geologia, cosmologia, sismologia.

Ou seja, são ciências cujo objeto é um **sistema**. Isso nos sugere que seria necessário generalizar essa idéia e substituir a idéia de objeto, que é fechada, monótona, uniforme, pela noção de **sistema**. **Todos os objetos** que conhecemos são **sistemas**, ou seja, estão dotados de algum tipo de **organização**. (*ibid.*) (grifos nossos)

Seguindo essa linha epistemológica, nosso objeto de estudo, o processamento e o processo em direção à língua estrangeira–Espanhol de aprendizes brasileiros, foram analisados e considerados como sistemas dinâmicos. Passamos a nos centrar na questão do eixo compreensão-produção, fomos rastrear uma bibliografia que nos ajudasse a compor a fundamentação teórica para a tese. Conseguimos encontrar trabalhos sobre o processamento da língua materna e destacamos entre eles o de Sperber & Wilson (1994) e entre os brasileiros, os da área de psicolinguística de Corrêa (1998 e 2003), Françaço (1998), Maia (2005)²³ e Poerch (1998).

²³ Consulta realizada pela *internet* dia 27/4/2005, às 8:58.

Com relação à língua estrangeira, os estudos aos quais tivemos acesso se dirigem, em sua maioria, para a compreensão de leitura como exercício didático e ainda há outros que se encaixam na linha de pesquisa do foco na forma²⁴, termo cunhado por Long (1991). Segundo Ortega (2001: 179), nessa linha, encontramos estudos sobre a capacidade de compreensão em situação natural de aquisição e de imersão de outras línguas que não o espanhol. Há também alguns estudos de processamento de *input* não formalizado em sala de aula, como o de VanPatten (2002), e também o de Alonso (2004), que segue a linha de VanPatten. Ambos defendem a hipótese de que os aprendizes processam o significado antes do que a forma.

Entre os estudos de processamento feitos no Brasil, na área de Psicolinguística, destaco o de Maia e Maia (2005)²⁵ sobre a compreensão das orações relativas por falantes monolíngües e bilingües.

Tem-se também a pesquisa de linha gerativista de Licerias *et alii* (2004), que trata, entre outras coisas, de delimitar “cómo se representan y adquieren los distintos niveles del lenguaje”²⁶. Do nosso ponto de vista, esses estudos são hipóteses bem fundamentadas sobre o processamento do *input* não formalizado em sala de aula. Concordamos com os autores de que são importantes, na medida em que poderiam/podem ajudar a “(...) programar cómo y cuándo se debe intervenir en el plano pedagógico.” (Licerias *et alii, ibid*)²⁷, baseando-se “(...) en el principio de atención a la forma o ‘instrucción enfocada en la forma’ (*Focus on Form*)” (Alonso: 2004)²⁸. É importante que fique claro que não quer dizer que o foco esteja no estudo da gramática tradicional/normativa.

No entanto, parece-nos que descritiva e explicativamente esses estudos ainda se concentram em explicar o processamento segundo o qual o falante iria combinando em unidades lingüísticas ascendentes as diversas camadas que compõem a língua (sintaxe, semântica, pragmática, discurso). Nossa hipótese caminha em outro sentido, pois considera que as combinações se dão simultaneamente na interação entre as supostas camadas e não progressivamente, em linha ascendente, obedecendo a uma ordem fixa de

²⁴ Tradução livre de *focus on form*, de Long (1991)

²⁵ Esse texto nos foi cedido gentilmente pelo co-autor Marcus Maia via *internet*, à época inédito.

²⁶ Versão eletrônica enviada pela autora. Páginas não numeradas.

²⁷ Versão eletrônica enviada pela autora. Páginas não numeradas.

²⁸ Versão eletrônica enviada pela autora. Páginas não numeradas.

processamento: primeiro morfologia, depois sintaxe, na seqüência, discurso etc. ou mesmo primeiro o significado depois o sentido ou vice-versa. Esperamos, dessa maneira, trazer alguma contribuição para o avanço dos estudos de processamento de *input* não formalizado à luz do pensamento complexo.

Então, estudar o processamento e o processo à luz da complexidade, permitiria, entre outras possibilidades, estudar as **interações simultâneas** de componentes que determinadas disciplinas do conhecimento estudam individualmente (gramática, discurso, pragmática, enunciação).

Em vista disso, analisar o processamento e o processo a partir do eixo compreensão-produção da forma *uno/a* não nos permite dispensar as inúmeras descobertas que têm sido feitas em cada uma das áreas, da gramática, do discurso, da pragmática, da enunciação, pois, neste estudo, por exemplo, não se poderia considerar somente o discurso, já que a sintaxe é o suporte do discurso para efeitos de sentido (cf. Possenti, 2002a: 31) e, por outro lado, não poderíamos deixar de considerar os estudos enunciativos, por causa da função referencial da indeterminação do sujeito.

Por isso, com o intuito de fugir de um ecletismo teórico ingênuo, a forma teórico-metodológica que encontramos para juntar o injuntável foi a complexidade como forma de abordar o processamento e o processo numa situação de Aquisição/Aprendizagem (A/A). Parafraseando Possenti (2002a: 32-36), acreditamos que dessa forma poder-se-á privilegiar o que ele chama de **dados cruciais**, ou seja, os dados de processamento e do processo da linguagem que, no nosso caso, são de espanhol como língua estrangeira. Dados esses de linguagem ordinária, do cotidiano, o não científico ou literário (no sentido de Bakthin, 1929), os quais podem pôr à prova teorias, não com o intuito de derrubá-las ou privilegiar mais uma que outra, mas sim, conforme foi dito, privilegiando o entendimento do objeto e não a(s) teoria(s), já que pensamos como Morin (2003: 24): “Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema.”

Parece ser que esse não é um postulado somente de Morin (*ibid.*) e muito menos nosso, em algumas áreas ou entre alguns estudiosos se observa

uma abertura ao diálogo entre diferentes disciplinas como algo benéfico. Citamos como exemplo um fragmento de Brandão (2002a: 10, mímeo)²⁹

Hoje, em relação ao campo da AD [Análise do Discurso] francesa, tem se verificado uma intensa difusão da sua prática, prática que se vê influenciada pela emergência das diferentes tendências de abordagem do fato lingüístico como a pragmática, a teoria da enunciação, a lingüística textual. Influência que não vejo como negativa, pois compreensível na própria agenda programática da AD, na medida em que operando com conceitos como heterogeneidade, alteridade, o outro no mesmo, ela não pode se furtar ao diálogo interdisciplinar sem perder, entretanto, o rosto, a identidade, pois uma disciplina que preza a historicidade, não pode se deixar congelar por qualquer tipo de imobilismo ou fixidez.

Visto dessa forma, não nos deteremos na descrição detalhada de cada uma das referidas áreas do conhecimento, pois este não é o objetivo deste trabalho.

3. A contribuição das idéias de Vygotsky para o desenvolvimento da tese

3.1. Vygotsky e sua abordagem sócio-interacionista

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia em 17 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934, em Moscou, aos 38 anos, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante 14 anos. Estudou Direito e Literatura, de 1914 a 1917, na Universidade de Moscou. Ao mesmo tempo em que estudava essas áreas, nessa Universidade, freqüentava informalmente também os cursos de História e Filosofia da Universidade Popular de Shanyavskii, da qual não recebeu nenhum título acadêmico. Posteriormente, fez alguns cursos na Faculdade de Medicina em Moscou e depois em Kharkov, pois começou a crescer seu interesse em compreender o desenvolvimento humano, em especial das pessoas que sofriam anomalias físicas e mentais. Então, como se vê, **Vygotsky fez um percurso acadêmico marcado pela interdisciplinaridade.**

²⁹ A data do texto se refere ao ano em que fizemos o curso da professora Helena N. Brandão como ouvinte, no qual nos passou esse texto, à época inédito.

Iniciou sua carreira aos 21 anos, escreveu críticas literárias, foi professor e deu palestras sobre literatura, ciências e psicologia. Essas atividades o motivaram a pensar em questões ligadas à pedagogia e psicologia, em especial na ocasião em que trabalhava com o treinamento de professores. Foi a partir desse contato com os professores e questões relativas a crianças com defeitos congênitos (cegueira, retardo mental severo, afasia, etc.) que se interessou pela psicologia acadêmica, pois pensava que ajudando a reabilitar essas crianças, ele poderia também entender os processos mentais humanos. Durante bastante tempo, seu projeto de pesquisa foi esse.

No entanto, Vygotsky não se preocupava em elaborar exclusivamente uma teoria de desenvolvimento infantil. Esse foi o meio pelo qual tentou entender o comportamento humano no geral, já que **para ele a complexidade da estrutura humana provém do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história do particular e do social de cada indivíduo.**

Segundo Rego (2002: 17), os estudiosos do pensamento vygotkiano consideram que seu trabalho é uma “teoria incompleta”, “uma obra aberta”, pois sua obra não se apresenta como um sistema teórico acabado, organizado e aprofundado. Por isso, ainda hoje, a leitura da produção de Vygotsky, precocemente interrompida pela sua morte, pode motivar e inspirar outras pesquisas.

A originalidade de suas idéias está no fato de que ele explicou a história do pensamento humano de modo diferente das concepções teóricas até então existentes. Portanto, sua abordagem, segundo Rego (*ibid.*), não é nem inatista nem ambientalista, mas sim **sócio-interacionista.**

Com base em Rego (*ibid.*) e Larsen-Freeman & Long (1994), podemos dizer, *grosso modo*, que o **inatismo**, inspirado na filosofia racionalista, que teve sua origem nos filósofos Platão e, posteriormente, em Descartes, postula que as capacidades do ser humano como comportamento, personalidade, potencial, forma de pensar etc. são inatas; isto é, já nascem com o indivíduo ou são potencialmente determinadas, dependendo do amadurecimento desse para se manifestarem. Com relação ao **ambientalismo**, inspirado na filosofia empirista, que teve sua origem em Aristóteles e, posteriormente, em Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley, Hume e Comte, este postula que o ambiente é o único

responsável pela constituição do comportamento humano. Tal corrente privilegia, dessa forma, a experiência do indivíduo com o meio como um modo de adquirir conhecimento e de, conseqüentemente, formar hábitos.

Essas duas concepções teórico-filosóficas ainda hoje estão por trás de várias áreas do conhecimento como nos estudos da linguagem, na lingüística aplicada e na pedagogia e, mais especificamente para o nosso caso, nos estudos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Então, *grosso modo*, a **aquisição de uma língua estrangeira** acontece para o **inatismo**, porque se trata de um talento biológico inato do ser humano. Já para os estudiosos que seguem a teoria **ambientalista**, os dotes inatos somente ajudam a aquisição no que se refere ao suporte que a estrutura física do ser humano dá ao indivíduo. A aquisição se daria no contato que o indivíduo tem com o meio, pelas experiências e formação de hábitos lingüísticos pelas quais iria passando. Nessa linha da área de A/A, são conhecidos há muito tempo e deram origem a diversos trabalhos os estudos de Lado (1957 *apud* Larsen-Freeman & Long: *ibid.*). Mas é no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que o ambientalismo teve e ainda tem grande repercussão. Citamos a linha behaviorista de Skinner e a metodologia áudio-lingual³⁰.

Segundo Larsen-Freeman & Long (*ibid.*), no marco dos estudos de A/A de línguas estrangeiras, também se encontram autores que não seguem nem a teoria nativista, nem a ambientalista. Adotam, então, a concepção das teorias **interacionistas**. Para os pesquisadores que seguem essa linha teórica é necessário uma teoria que abarque vários fatores como variáveis, causas e processos para que possam explicar seus dados. Então, recorrem à interação de fatores inatos e ambientais. No entanto, mesmo entre esses estudiosos há diferenças na linha teórica que orienta suas pesquisas. Por exemplo: a orientação funcional-tipológica de Givon e a psicolingüística experimental e cognitiva de McLaughlin.

Quanto ao interacionismo de Vygotsky, na verdade trata-se de **sócio-interacionismo** (ou de uma perspectiva sócio-histórica ou ainda histórico-cultural) em função da maneira pela qual ele estudou a linguagem, sendo esta,

³⁰ Para saber mais sobre outras implicações educacionais que o inatismo e o ambientalismo ainda exercem no sistema educacional de um modo geral, cito a análise que faz Rego (2002: 85-118).

sua preocupação central, segundo Freitas (2000: 21), e uma delas, segundo Rego (2002). A abordagem vygotskiana trata de descartar a idéia de estudar o objeto descritivamente, fazendo uma somatória dos vários fatores que incidem em um processo. Considera que o processo de desenvolvimento é um processo dinâmico. Por isso, privilegia uma **abordagem do objeto**, tomando como base a **interação dialética entre os diversos fatores** que nele incidem, inclusive o social; por isso sócio-interacionista.

Segundo Rego (2002: 96), boa parte do postulado de Vygotsky se baseou no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, especialmente na formulação feita por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX que, por sua vez, se basearam na perspectiva dialética da filosofia grega pré-socrática de Heráclito e de seus representantes alemães Hegel e Feuerbach³¹. Segundo Karl Marx e Engels (*apud*, Rego, *ibid.*), pode-se compreender o homem a partir do princípio dinâmico da realidade material, porque todos os fenômenos materiais são processos que evoluem dialeticamente segundo a tríade tese, antítese e síntese. Rego (*ibid.*) resume bastante bem, no seguinte fragmento, a perspectiva dialética de Marx e Engels:

De acordo com essa abordagem, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza. Apesar de fazer parte da natureza (é um ser natural, criado pela natureza e submetido às suas leis), o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação, que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem. Dessa forma, **a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para a sua existência.** (grifo nosso)

A **concepção sócio-interacionista de Vygotsky** deu força à hipótese desta tese, que tinha se inspirado inicialmente em palavras de Possenti (1992: 75) sobre o fato de o ser humano e, conseqüentemente, o aprendiz ter “(...) um cérebro para a linguagem, não só para a gramática”; isto é, uma concepção na

³¹ Segundo Freitas (2000: 105), Vygotsky construiu um novo caminho para a Psicologia por causa de sua sólida formação filosófica, principalmente baseada em Espinoza, e também pela leitura de textos de Hegel, Marx e Engels que já lhe eram familiares antes do início de seus estudos universitários. Isto quer dizer que Vygotsky não aderiu mecanicamente ao marxismo implantado pelo socialismo na Rússia como forma de explicar questões ligadas à Psicologia.

qual o **indivíduo trabalha sobre dados da linguagem** e modifica ativamente uma situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a determinada situação.

Segundo Rego (2002: 38-40), o programa de pesquisa de Vygotsky foi bastante amplo, pois tentava dar respostas a três questões relativas à psicologia humana e animal que vinham sendo tratadas, segundo ele, de maneira inadequada naquela época. Por isso, estudou a relação:

- entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social;
- do homem e da natureza e as conseqüências psicológicas dessa atividade;
- do uso de instrumentos e do desenvolvimento da linguagem humana.

A terceira questão é a que mais influenciou esta tese; isto é, a pesquisa que Vygotsky (2001) desenvolveu sobre o **aspecto interior do pensamento e da sua relação com a linguagem**. Algumas de suas idéias estão presentes em dois aspectos da tese: na **fundamentação teórica** sobre o processamento da língua, como se vê, e no capítulo 3 sobre **metodologia** como se verá.

3.2. O aspecto interior do pensamento e sua relação com a linguagem, segundo Vygotsky (2001)

Para responder a pergunta nuclear desta tese – por que alguns aprendizes conseguem interpretar o significado da forma *uno* (referência a 1ª e também a 3ª pessoa do discurso) e outros não, mesmo quando todos passam pelas mesmas experiências em aula? – , é obrigatório que se faça(m) outra(s) pergunta(s): **o que acontece anteriormente à produção do aprendiz? Essa produção (IL) é fruto do quê? Como se processa uma língua estrangeira?**

Sabemos que o postulado de Vygotsky (2001) sobre o aspecto interior do pensamento e da sua relação com a linguagem é um modelo de processamento de língua materna. No entanto, ainda que de língua materna, tal estudo contribuiu para responder as perguntas desta tese, porque Vygotsky elaborou uma teoria sobre o que está oculto à observação imediata – o pensamento – e a sua relação com a palavra como um processo dinâmico, “(...) como via do

pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra.” (Vygotsky, 2001: 482). Visto dessa forma, é importante dizer que ele também sublinhou que **a palavra torna possível o pensamento verbalizado/discursivo, mas nem sempre esse pensamento se materializa na palavra ou mesmo nos enunciados**. Para que esses conceitos sejam melhor compreendidos, Vygotsky compara metaforicamente o pensamento a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras; isto quer dizer que nem sempre um pensamento (todo) tem um equivalente imediato de palavras.

Para Vygotsky (*ibid.*), **palavra e pensamento são produtos** e não uma premissa da formação do indivíduo. A relação entre a palavra e o pensamento surge, constitui-se, modifica-se e se amplia como um processo dinâmico a partir do desenvolvimento histórico da consciência humana desde a infância. O autor utiliza a palavra consciência para designar a percepção da atividade mental humana de estar consciente. Por exemplo:

Uma criança em idade pré-escolar que, em resposta à pergunta ‘Você sabe o seu nome?’, diz como se chama, não possui essa percepção auto-reflexiva; ela sabe o seu nome, mas não está consciente de que sabe. (Vygotsky, 1996: 78-79)

Os métodos de análise da época decompunham o pensamento e a linguagem em duas partes distintas como dois elementos autônomos, independentes, isolados e estanques, “(...) cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes.” (Vygotsky, 2001: 396). Contrariando essa metodologia, Vygotsky demonstrou que existe uma unidade complexa entre pensamento e linguagem, o **pensamento discursivo**, que forma um **todo composto de outras unidades**. Cada uma dessas unidades tem propriedades inerentes ao todo.

A unidade mais simples do pensamento discursivo é o **significado da palavra**, que vem a ser uma **generalização** ou **conceito** que se desenvolve funcionalmente como um fenômeno de pensamento. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno discursivo e intelectual, porque é a unidade da palavra com o pensamento. Trata-se de um fenômeno discursivo, porque toda palavra desprovida de significado não é palavra, mas sim um som vazio.

Também é um fenômeno intelectual, ou seja, do pensamento, pois o pensamento se relaciona à palavra e nela tenta se materializar e vice-versa.

Essa construção teórica rebatia conceitos da velha psicologia, nos termos de Vygotsky (*ibid.*: 399), pois para esta, o significado da palavra era constante e imutável e a relação entre a palavra e o significado se dava por uma simples ligação associativa.

A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra os seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. (*ibid.*)

Então, o que o autor quer dizer é que o significado da palavra se desenvolve no que diz respeito ao pensamento discursivo pessoal, podendo trazer, em função disso, um desenvolvimento no coletivo, se analisarmos a língua em diacronia. Trazendo essa perspectiva vygotskiana para os dias atuais, podemos interpretá-la como uma crítica a um modelo de comunicação lingüística ideal, na qual se crê que existe uma perfeita simetria entre produção e compreensão. Então, não poderíamos deixar de interpretar também que, nesse postulado vygotskiano, abrem-se portas para estudar a enunciação nesse aspecto dinâmico; principalmente se tomarmos o sentido original que lhe dá Anscombe e Ducrot (1974: 80, *apud* Fiorin, 1996: 31)³²:

A enunciação será para nós a atividade languageira exercida por aquele que fala no momento em que fala. (...) Ela é, portanto, por essência histórica, da ordem do acontecimento e, como tal, não se reproduz nunca duas vezes idêntica a si mesma (...).³³

³² A primeira definição de enunciação, no entanto, pertence a Benveniste (1995): “(...) a enunciação é essa colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”.

³³ Apesar de concordar com essa afirmação de Anscombe e Ducrot (*ibid.*), Kerbrat-Orecchioni (1993: 38), assim como outros autores ponderam sobre tal afirmação. Isto é, não se pode radicalizar sobre essa concepção de enunciação, pois dessa forma se tornaria impossível conhecer ou estudar a linguagem, já que teríamos sempre enunciações enunciadas, segundo afirmou Todorov (1970: 3 *apud* Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*). Então, essa autora define a problemática da enunciação nos seguintes termos: “ (...) es la búsqueda de los procedimientos lingüísticos (*shifters*, modalizadores, términos evaluativos, etc.) con los cuales el locutor imprime su marca al enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación a él (problema de la ‘distancia enunciativa’). Es un intento de localización como índices de la inscripción en el enunciado del sujeto de la enunciación.”

Segundo Vygotsky (*ibid.*), para compreender o **processo dinâmico interior da linguagem e do pensamento** é necessário exteriorizá-lo experimentalmente, relacionando-o com alguma outra **atividade exterior** como, por exemplo, a **produção escrita**. Dessa forma, torna-se possível uma análise funcional objetiva e não meramente descritiva do objeto. Seguindo essa orientação metodológica vygotskiana de exteriorização experimental relacionada a uma atividade exteriorizada, **os testes** apresentados no Doutorado captam a idéia de **rascunho mental** de Vygotsky (2001: 457): **processo complexo que se inicia a partir de uma linguagem interior**³⁴ – falar para si mesmo – e, **posteriormente, se realiza na escrita – linguagem exterior**. É na passagem da linguagem interior de rascunho mental para a atividade escrita, produção, que a compreensão é produzida à custa de palavras (a unidade mais simples do pensamento discursivo) e combinações (sintagmas):

(...) **a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para a outra**, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior, **mas a reestruturação da linguagem**, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem exterior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. Como a linguagem interior não é uma fala menos som, a linguagem exterior não é linguagem interior mais som. **A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica** – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos. (Vygotsky, *ibid.*: 473-474) (grifos nossos).

Então, considerando-se a interpretação vygotskiana de processamento de linguagem, pode-se afirmar que **a complexidade do processamento de uma língua estrangeira é ainda maior**, já que somado a este processamento existe também a mediação da língua materna do aprendiz ou mesmo de outras línguas, tanto em seu aspecto interior (compreensão) como exterior (produção).

Como se afirmou anteriormente, o pensamento nem sempre coincide com aquilo que é verbalizado. Então, outro aspecto importante para a análise

³⁴ Segundo Vygotsky (*ibid.*), a linguagem interior (endofasia) tem uma função intelectual discursiva, afetivo-volitiva. Caracteriza-se por uma sintaxe específica, essencialmente predicativa; por isso, fragmentada, abreviada, às vezes desconexa e incompreensível se exteriorizada.

dos testes que fizemos com nossos alunos será o uso do conceito de **subtexto** de Vygotsky (*ibid.*), um **pensamento oculto** por trás do que foi ou não dito.

Foram essas as principais idéias de Vygotsky que contribuíram para o modelo desta tese. No entanto, antes de passarmos ao próximo capítulo, faz-se necessário um esclarecimento: talvez para um leitor conhecedor da obra de Vygotsky tenha chamado atenção o fato de não usarmos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, amplamente conhecido por ZDP, etapa em que, pela interação com um adulto mais competente em determinada língua, se dá a aprendizagem. Segundo Menezes (2005: 26), a ZDP se assemelha ao que Norman (*apud* Lewin, 1994: 71, *apud* Menezes, *ibid.*) chama de o “limite do caos”; isto é, essa “criatividade inerente aos sistemas complexos”³⁵. Pensando nesses conceitos, acreditamos que o conceito de **interlíngua**, que explicaremos na seqüência, é suficiente para explicar essa etapa.

4. O conceito de Interlíngua

Há muitos conceitos de interlíngua em circulação. Então, estamos conscientes de que o termo está sujeito a uma série de usos e interpretações, desde o pai da idéia Selinker (1972: 33-35 *apud*, Moita Lopes, 2002: 113-123) até Moita Lopes (*ibid.*). Para explicarmos o conceito de interlíngua, que adotamos, faremos uma breve reflexão sobre o porquê dessa escolha.

Segundo Celada (2000, *apud* Celada & González, 2002) tem circulado inclusive nos meios de comunicação de massa no Brasil, que as línguas espanhola e portuguesa são muito parecidas, o que estaria apoiado na quantidade de palavras que compartilham. Sobre essa aparente semelhança entre as formas, González (*ibid.*) afirma que,

Pocas veces se considera lo que está por detrás de la superficial semejanza de las formas, la ilusión de comprensión que produce la semejanza formal (...). Con frecuencia se elimina el peso de la historia sobre la lengua y los discursos y se cae en la ilusión de las equivalencias y de la relación directa entre la

³⁵ Menezes (*ibid.*: 26-27) relata que o conceito de *input + 1* de Krashen (1992) também se assemelha ao conceito de ZDP. Isto quer dizer que tanto Krashen (*ibid.*) como Vygotsky (*ibid.*) se referem a um ponto de emergência na aprendizagem. No entanto, ela nos faz ver que Krashen se apóia na questão do *input* e Vygotsky na da interação.

lengua – esa especie de *stock* de vocablos y construcciones, como apunta Celada – y la realidad, siempre la misma.

Do nosso ponto de vista, uma questão de ordem prática, por exemplo, o pouco tempo dedicado aos cursos de língua espanhola parece captar também essa representação, que ainda circula entre nós, parece dar-lhe concretude – se português e espanhol são tão parecidos e se há tão pouco (o diferente)³⁶ a aprender, basta pouco tempo para ensinar o espanhol para os falantes do português – e termina por reproduzir e dar força a esse modelo. Celada (*ibid.*: 9) aponta outras conseqüências da manutenção dessa representação sobre o espanhol no nosso imaginário:

(...) la primera de ellas tiene que ver con que pensamos que tal concepción termina propiciando y alimentando lo que podemos definir como sensación de competencia inmediata – o sea, de apropiación espontánea de la lengua del otro – que, de forma general, ha caracterizado la posición del brasileño con respecto a la lengua española. Tal posición ha tenido dos de sus indicios más contundentes, por un lado, en el enunciado que hasta no hace mucho era posible oír en boca de no pocos brasileños; ‘Estudar espanhol...?! Precisa mesmo?’ y, por otro, en la producción del *portunhol*, esa lengua singularmente ‘famosa’ en Brasil, que es expresión de la postura de la que hablamos y, también, es la lengua de salida o alternativa en la que desemboca, desde la perspectiva del brasileño, la secuencia cuya representación comienza con los términos: español – lengua parecida – lengua fácil.

Considerando-se, então, esse imaginário de língua fácil que circula entre nós sobre o espanhol – língua que se aprende em pouco tempo ou que nem se precisa propriamente aprender –, do ponto de vista da psicanalista Revuz (2001), nossos alunos, pelo menos alguns deles, não fariam a experiência de se colocarem em “(...) uma situação de não saber absoluto (...)” (*ibid.*: 221) frente à língua estrangeira, estágio esse que Revuz defende como sendo o estágio do bebê (*infans*) que ainda não fala, mas faz a experiência de se fazer entender e, no caso do estudante de língua estrangeira, (re)faz essa experiência em outra língua. Visto dessa forma, o aprendiz de E/LE no Brasil não realizaria a experiência da impotência de se fazer compreender, pois, segundo essa crença, ele já sabe e fala algo dessa língua e também, o que é muito pior, considera que a compreende bastante bem ou até “quase tudo”.

³⁶ Como se vê, e como ressaltam González e Celada (*ibid.*), sente-se aqui o peso que ainda tem entre nós a primeira versão da Análise Contrastiva, de base comportamentalista.

Todas essas imagens que circulam e que o aluno incorpora, verdadeiros estereótipos sobre a língua espanhola, condicionam de modos por vezes muito diferentes a relação do aluno com essa língua, tanto na produção quanto na compreensão, levando-o por vezes a adotar hipóteses variadas e até antagônicas sobre a língua que está aprendendo: ora tudo parece igual e a sensação de competência espontânea o leva a “soltar a língua, sem freios”, ora tudo parece tão semelhante que fica difícil discriminar e se instala o medo de errar, o medo do “portunhol”, que pode levar à mudez ou a que os aprendizes adotem o que Kulikowski & González (1999: 12) chamam de “(...) una hipótesis ‘excéntrica’ sobre la lengua que están aprendiendo por la que todo tiene que ser distinto (...)” Tudo isto quer dizer, então, que não há regra nem padrão constante, essa é a característica da interlíngua – que parece ser, com maior ou menor grau de intensidade uma característica das interlínguas, mesmo que ela se manifeste de modos diferentes – dos brasileiros aprendizes do espanhol, mesmo que esse “não padrão” termine se constituindo um padrão durante alguma etapa do processo em direção à língua estrangeira. E nesse padrão, a proximidade favorece a tendência à interpenetração dos idiomas e a mescla costuma ser uma marca muito forte da produção.

Isto é compatível também com o que afirma Moita Lopes (2002: 113-123) sobre a natureza dinâmica das interlínguas, a qual adotamos nesta tese. Segundo o autor, as interlínguas, como todas as línguas naturais “(...) estão em um estado constante de variabilidade.” (*Ibid.*: 115) e são determinadas pelo conhecimento que o aprendiz tem de certos contextos, domínios do discurso (cf. Selinker, 1980, *apud* Moita Lopes, *ibid*), algo que vem a ser uma condição essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por isso, não sabemos se seria pertinente chamar de “zona de desenvolvimento” uma etapa na qual nem sempre existe progresso, por alusão à palavra desenvolvimento que faz parte da sigla ZDP, a menos que se entenda esse desenvolvimento como processo. No entanto, não queremos dizer com isso que o aprendiz não consiga ir se aproximando da língua estrangeira chegando em determinado momento ao que Lemos (2004: 9-25) chama de “estado estável”. Interpretamos que retrocesso, avanço e vice-versa fazem parte da etapa de interlíngua; o que nos permite afirmar que o processo em direção à língua alvo não é linear; isto é, aproxima-se infinitamente, sem nunca

chegar lá. Isto quer dizer que os falantes de determinada língua estrangeira nunca chegarão a ter o estatuto de um falante nativo de determinada língua, mas podem, sim, chegar a um “estado estável”, no qual já sabem o suficiente para entender o que entendem e o que não entendem ou mesmo saber o que sabem falar e o que não sabem falar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*
Thiago de Melo

1. Introdução

Neste capítulo, descrevemos a metodologia usada para a constituição do *corpus* que foi utilizado na tese para análise das questões focalizadas. São descritos os locais da pesquisa, os sujeitos, os testes, sua aplicação e as variáveis que foram levadas em conta na análise.

Conforme dito anteriormente, após a conclusão da dissertação de Mestrado, ficou uma pergunta a ser respondida: por que os aprendizes submetidos aos mesmos testes tiveram resultados diferentes, já que todos tinham passado pelas mesmas experiências em sala de aula?

Se a forma de indeterminação *uno/a* não foi explicitada em aulas e os aprendizes em um dado momento do processo em direção à língua alvo passam a compreender os seus valores, levantamos a hipótese de que há um processamento da informação em cada momento e que esse processamento poderá levar ou não à compreensão dos valores que essa forma pode ter no espanhol. Por exemplo, num dado momento, a forma apareceria na fala do professor, em outro, em algum texto etc., em diferentes dias e momentos da aula. Isso não excluiria, por outro lado, que o aluno viesse a ter contato com esse *input* em outro momento, como no trabalho, falando com hispanofalantes, vendo televisão a cabo etc. O que se observa é que, às vezes, a interpretação condiz com o valor que assume a forma *uno/a*, outras vezes não. Pode ser que possibilidades latentes (e inconscientes) de sua própria língua materna lhe permitam captar tais interpretações³⁷. Os vários processamentos do *input* criam

³⁷Recentemente, nosso colega e tradutor Prof. Ms Fernando Legón estava vertendo para o espanhol um artigo científico no qual aparecia um fragmento do livro *Grande Sertões Veredas*, de Guimarães Rosa. Verificou, então, que na obra aparece um certo uso de “um” que, segundo ele, poderia ser passado para o espanhol como *uno*. Eis o fragmento: “Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde **um** pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; (...)”. Esse uso foi encontrado em outros textos do autor também pelo Prof. Adrián Fanjul, que nos passou outros fragmentos em que esse “um” aparece. Em vista disso, após o término desta tese, faremos novas pesquisas, não só na obra de Guimarães Rosa, mas também nas de outros autores contemporâneos a esse autor.

um processo que leva ou não ao aprendiz à compreensão de todos os valores possíveis que essa forma poderá vir a assumir em cada contexto. Então, para testar essa hipótese, a idéia foi expor o aluno à forma *uno/a*, em um espaço curto de tempo, criando em cada momento um processamento e, conseqüentemente, um processo experimental.

Durante o nosso processo de Doutorado, a busca da resposta para essa pergunta nos levou a empreender novas pesquisas, já que não se tratava simplesmente de estudar o produto, dando seqüência ao que tinha sido feito antes no Mestrado, mas se tratava, sim, como já dissemos, de **estudar o processamento e o processo**, seguir um novo, desafiador e complexo caminho.

2. Explorando o processo: estudo preliminar

Neste item, descrevemos um teste preliminar realizado em 2003, que nos serviu de base para esboçar os testes que foram aplicados no segundo semestre de 2004 para verificar a hipótese de Doutorado. Também apresentamos os resultados dos testes 1 e 2 realizados com os aprendizes, que aplicamos, posteriormente, em cinco nativos, professores de Espanhol como língua estrangeira no Brasil, dois deles professores universitários e outros três de cursos livres.

Esse teste realizado com os alunos serviu para apontar alguns dos caminhos da hipótese de Doutorado e também do teste final que foi realizado. Apresentamos também o mesmo teste para alguns nativos que nos serviu de base para analisar o resultado daqueles aprendizes. Foi usado como uma espécie de *corpus* de referência para comparação com o produzido pelos alunos, já que queríamos analisar inicialmente as possibilidades de interpretação dos falantes nativos com relação à forma *uno/a*. Lembramos que no estudo feito no Mestrado nos centramos nos livros didáticos, nas gramáticas e gramáticas didáticas.

Ainda em fase de leituras e estruturação da hipótese, realizamos esse exercício exploratório com um grupo de quatro alunos de um curso Intermediário II (mais de 90 horas de curso), dos *Cursos de Español Cervantes*,

em São Paulo. O teste pretendia submeter o aprendiz ao *input* não explicado em aulas da forma *uno* e, ao mesmo tempo, sondar a interpretação que cada um deles teria dessa forma em cada um dos momentos do teste, que foram quatro. Também tinha, inicialmente, como objetivo, verificar se as interpretações seriam afetadas pelo que Sperber & Wilson (1994: 151) chamam de Princípio de Relevância (efeitos contextuais)³⁸ e pela quantidade de *input* a que já teriam sido submetidos. Passamos, então, a descrever o modelo desse teste preliminar.

Os alunos que participaram do **teste preliminar** eram adultos e não tinham sido submetidos ao ensino formal das construções impessoais e, em especial, da forma *uno/a*. Nenhum dos aprendizes usava a forma *uno*, com exceção de um deles (aluno C), que viajava freqüentemente a trabalho para alguns países americanos de língua espanhola e, constantemente, tinha contato aqui no Brasil com hispanofalantes. Esse aluno usava o *uno*, basicamente, em todas as aulas, e principalmente, mas não exclusivamente, em situações de conversação que nada tinham que ver com o conteúdo comunicativo e gramatical da aula. Ele gostava de contar episódios que aconteciam no seu ambiente de trabalho.

Observados, então, por um período de tempo, constatamos que os alunos que nunca tinham usado a forma *uno* sequer perguntavam o que aquilo queria dizer; tampouco aconteceu o que mais habitualmente poderia acontecer, isto é, perguntarem qual seria a tradução para aquela palavra. Por um lado, de propósito, nunca perguntamos o que o aluno C queria dizer ao usar a forma *uno* na sua produção e, por outro, lamentamos não ter anotado alguma de suas produções.

Passado algum tempo de curso, perguntamos aos aprendizes se podíamos aplicar-lhes um teste e explicamos que não se tratava de uma prova (palavra e momento temidos), mas sim de um teste que iríamos usar no

³⁸ De acordo com o Princípio de Relevância, de Sperber e Wilson (*ibid.*): "Interpretar un enunciado implica algo más que la mera identificación del supuesto explícitamente expresado: implica, de forma determinante, extraer las consecuencias que acarrea añadir ese supuesto a un conjunto de supuestos que, a su vez, ya han sido procesados. En otras palabras, **implica ver los efectos contextuales de ese supuesto en un contexto determinado, por lo menos en parte, por anteriores actos de comprensión.**" (grifo nosso)

Doutorado e que, posteriormente, explicaríamos qual a razão dele; sendo assim, eles concordaram. Cada um deles foi submetido às 4 etapas de testes.

Para o teste, usamos duas tiras da historieta *Mafalda*, do humorista argentino Quino (1973).

Na primeira e segunda etapas do teste, apareciam apenas os enunciados das tiras, sem as imagens. O objetivo desse procedimento era testar, além dos aspectos citados anteriormente, até que ponto a falta de informação pragmática pesaria na interpretação dos enunciados e, por conseguinte, se o princípio de relevância seria aplicável. Já nos testes 3 e 4, os mesmos enunciados apareciam com suas respectivas imagens, com a informação pragmática.

Pedimos aos alunos que não se comunicassem durante os testes. Cada teste foi entregue individualmente um após o outro e eles não tiveram acesso ao material que já tinham preenchido anteriormente. Quando realizaram os testes 3 e 4, se deram conta de que as imagens se referiam aos testes 1 e 2.

Os testes foram estes:

Test 1

Nombre: _____ Nivel: Intermedio II – 2003

Lee el enunciado:

— Al final, ¿cómo es el asunto? ¿**Uno** va llevando su vida adelante, o la vida se lo lleva por delante a **uno**?

Da, para la unidad subrayada, equivalencias que puedan funcionar en el mismo contexto con sentido similar:

Español: _____

Português: _____

Test 2

Nombre: _____ Nivel: Intermedio II – 2003

1. Lee el enunciado:

— ¡Pah!... ¡**Uno** vuelve del veraneo sintiéndose otro!
— ¡Mirá vos, y estos ingenuos han estado mandando cuentas a nombre del que eras antes!

2. Da, para la unidad subrayada, equivalencias que puedan funcionar en el mismo contexto con sentido similar:

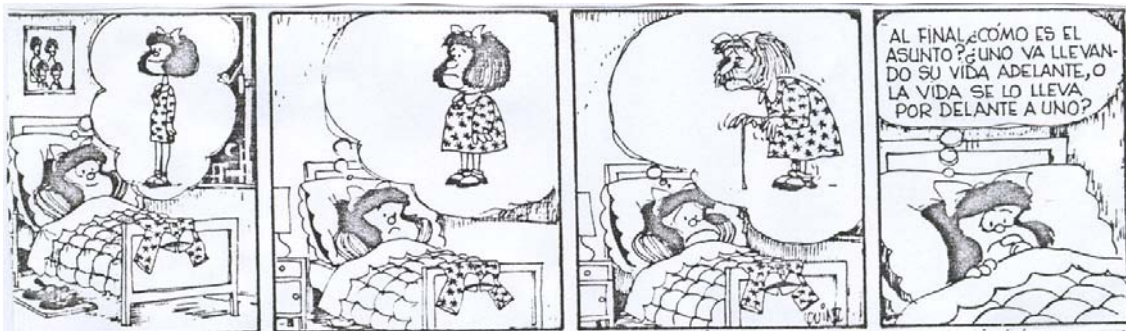
Español: _____

Português: _____

Test 3

Nombre: _____ Nivel: Intermedio II – 2003

Lee el enunciado:



Da, para la unidad subrayada, equivalencias que puedan funcionar en el mismo contexto con sentido similar:

Español: _____

Português: _____

Test 4

Nombre: _____ Nivel: Intermedio II – 2003

1. Lee el enunciado:

2. Da, para la unidad subrayada, equivalencias que puedan funcionar en el mismo contexto con sentido similar:

Español: _____

Português: _____

Apresentamos um quadro resumo, **Quadro 1**, com as respostas dos alunos. Lembramos que as tiras dos testes 1 e 2 aparecem somente com os enunciados e sem as imagens. Nos testes 3 e 4 aparecem os enunciados e as imagens correspondentes aos testes 1 e 2. Não foi feita nenhuma correção formal, portanto, as respostas aparecem tal qual foram dadas pelos alunos. Neste **Quadro 1**, apresentamos:

- As interpretações na seqüência apresentada pelos 4 aprendizes;
- As interpretações que se repetiram entre o **teste 1 e 3** aparecem em **azul** e as do **teste 2 e 4**, em **vermelho**;
- As interpretações que coincidem com as dadas pelos nativos, que aparecem seguidas de um asterisco na cor **magenta**.

Na seqüência do **Quadro 1**, está o **Quadro 2**, no qual, apresentam-se também as respostas dadas por cinco nativos professores de E/LE, que amavelmente concordaram em responder os testes 1 e 2 via *e-mail*. Infelizmente, naquela etapa de elaboração, não houve tempo hábil para que pudessem responder os testes 3 e 4.

Quadro 1: respostas dos alunos

Aluno/a	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
A	<p>Espanhol: <i>La persona</i></p> <p>Português: A pessoa Você</p>	<p>Espanhol: Nosotros*</p> <p>Português: A gente</p>	<p>Espanhol: <i>La persona</i> Yo <i>Nosotros*</i></p> <p>Português: A pessoa Eu A gente</p>	<p>Espanhol: Yo Nosotros*</p> <p>Português: A gente</p>
B	<p>Espanhol: <i>Alguén</i> <i>Tu*</i></p> <p>Português: Alguém Você</p>	<p>Espanhol: <i>Él</i></p> <p>Português: Ele</p>	<p>Espanhol: <i>Alguén</i></p> <p>Português: Alguém</p>	<p>Espanhol: <i>Paulo (és el hombre que está hablando)</i></p> <p>Português: Paulo (lo mismo)</p>
C	<p>Espanhol: <i>Alguien</i> <i>Las personas</i> Nosotros*</p> <p>Português: Alguém Uns Outros As pessoas "A gente" Nós</p>	<p>Espanhol: <i>El tipo</i> <i>La persona</i> Él Ella</p> <p>Português: Uns A pessoa "A gente" Ele Ela</p>	<p>Espanhol: Nosotros* Yo <i>Él</i> <i>Ella</i></p> <p>Português: Eu Nós A gente Uns</p>	<p>Espanhol: Él Yo* Ella <i>Nosotros*</i></p> <p>Português: Eu Ele Uns Ela Nós</p>
D	<p>Espanhol³⁹: (Tú)</p> <p>Português: (Você)</p>	<p>Espanhol: <i>Una persona</i> <i>Él</i></p> <p>Português: Uma pessoa Ele</p>	<p>Espanhol: <i>La gente*</i></p> <p>Português: As pessoas</p>	<p>Espanhol: Yo* <i>La gente</i></p> <p>Português: Eu As pessoas</p>

³⁹ Obs.: o aprendiz D não conseguiu responder ao teste 1 num primeiro momento. Depois de responder o teste 2, pediu para responder o primeiro.

Quadro 2: respostas dos nativos

Nativo	Teste 1	Teste 2
E (argentino, adulto, professor de E/LE ⁴⁰ e com formação em português LE)	Espanhol: <i>La gente</i> <i>Vos</i> Português: Você	Espanhol: <i>Volvés</i> Português: Você
F (argentina, adulta, professora de E/LE e tradutora)	Espanhol: <i>Llevamos</i> <i>Somos nosotros</i> Português: A gente	Espanhol: <i>Yo (vuelvo)</i> <i>Nosotros (volvemos)</i> <i>Todos (volvemos)</i> Português: A gente
G (cubano, adulto e professor de E/LE)	Espanhol: <i>Vamos llevando</i> Português: A gente	Espanhol: O nativo não respondeu
H (uruguaia, adulta e professora de E/LE)	Espanhol: <i>Vamos llevando</i> Português: A gente	Espanhol: <i>Volvemos</i> <i>Se vuelve</i> Português: A gente
I (cubano, adulto, professor de E/LE e tradutor)	Espanhol: <i>Tú mismo</i> Português: A gente	Espanhol: <i>Vuelves</i> Português: A gente

Sob análise, os testes revelam que:

- Nos testes 1 e 2 há somente uma correspondência, a do aluno B (*tú*), com a dos nativos I e E (*vos*). Fazemos essa leitura, com relação ao nativo E (*vos*), com base na correspondência que existe, segundo Lavandera (1984: 104), entre o paradigma informal de outros dialetos do espanhol, *tú*, com o que corresponderia ao paradigma informal *vos* no espanhol do Rio da Prata;
- Nos testes 3 e 4, todos os aprendizes coincidem com, pelo menos, uma das respostas dos nativos, com exceção do aprendiz B;

⁴⁰ Leia-se E/LE: Espanhol como Língua Estrangeira.

- A resposta do teste 4 do aprendiz B parece indicar uma desordem maior que a dos companheiros, uma tentativa de auto-organizar-se. Veja-se que sua resposta ao teste 2 é *él*. O que estaria interpretando, então? Trata-se de outra interpretação de *él* para Paulo (*él*) ou o aprendiz não conseguiu fazer a interpretação de *él* para *yo*?;
- aluno B muda sua interpretação do teste 1 para o teste 3. Tomando como base as respostas dos nativos, teria ocorrido uma desordem na sua hipótese;
- A maioria dos nativos aproxima a forma *uno*, do espanhol, à forma “a gente”, do português;
- A aproximação da forma *uno*, do espanhol, à forma “a gente”, do português, que os aprendizes fizeram foi bastante inferior à feita pelos nativos. Veja-se o número de aproximações de cada um dos aprendizes:
 - A = 2,
 - B = nenhuma,
 - C = 3 (este era o aluno que usava a forma *uno*),
 - D = nenhuma.
- Há um número bastante maior de interpretações em espanhol dos aprendizes que coincidem com a resposta em espanhol dada pelos nativos (*nosotros*), que com uma “tradução” para *uno* = “a gente” dada pelos nativos. Este dado mereceu muita reflexão e pesquisa, pois não estava claro que peso teria uma tradução mais próxima à do nativo (*uno* = a gente) no processo de A/A. Em princípio, parecia significar que o sistema ainda oscilava entre a **ordem** e a **desordem**; ou seja, que o aprendiz não conseguia compreender os valores que essa forma tem. No entanto, não poderíamos deixar de questionar se seria só isso. Que papel teve a **transferência**, se é que teve, vista como a influência da LM? Outra questão que foi levantada também parecia

apontar para a utilização da **inferência**, vista como um mecanismo, uma prática no mundo, que poderia servir ou não, dependendo do caso, como base para a fixação de crenças sobre a língua estrangeira⁴¹.

Esses resultados foram importantes, entre outros, para o encaminhamento desta tese. Antes da aplicação desses testes, poderíamos concluir que a exposição a mais *input* e a informação pragmática (contexto e uso) mais relevante são importantes para a compreensão da forma *uno* e, por extensão, ao que se poderia fazer com outras formas de indeterminação em outros testes. Essa hipótese tem sua base em Sperber & Wilson (1994), que afirmam que quanto mais se processa uma informação, mais acessível ela se torna. Analisando esses testes, podemos perguntar: mas seria sempre assim? Nem todos os testes desses aprendizes revelaram isso, assim como os posteriormente aplicados. Veja-se que o aluno B muda sua hipótese do teste 1 para o teste 3 em um curto espaço de tempo. Haveria uma “desordem” no processo do aprendiz, pois sua hipótese, no teste 3, passa a não coincidir com a do nativo. Isto poderia ser considerado indício forte de que de fato o processo em direção à língua estrangeira é descontínuo, não linear, marcado por uma instabilidade ou, nos termos da gerativista Liceras (1985), uma variabilidade permanente de intuições.

Por outro lado, supomos que se tivéssemos aplicado o teste com intervalos de tempo maior, uma semana, por exemplo, talvez passado algum tempo as informações não estariam tão acessíveis. Esta é uma hipótese que foi verificada nos testes de Doutorado, já que alguns dos testes foram aplicados em intervalos breves e outros, em maiores. Por exemplo, de uma semana ou de três em três dias.

Ainda sob análise, este teste também revelou **a complexidade do processo de A/A**, em seus três aspectos básicos, a **imprevisibilidade**, a **instabilidade** e a **descontinuidade**, porque:

⁴¹Posteriormente, abandonamos o uso do termo inferência para explicar a compreensão. Para interpretar a aquisição, o eixo produção-compreensão parece-nos suficiente.

- o processo de cada aprendiz foi diferente. Veja-se que as interpretações são diferentes entre cada um dos alunos;
- a hipótese do aprendiz B era inicialmente compatível com a do nativo E e depois foi abandonada. Ou seja, o que foi processado antes não passou a ser relevante em outro momento. Veja-se que o mesmo aconteceu do teste 2 para o 4;
- o mesmo aconteceu com o aprendiz D, que fez o teste 1 depois de ter feito o 2, por conseguinte, preencheu o teste 3 logo após ter feito o 1 de novo;
- o aluno D, inicialmente não teve hipótese nenhuma sobre o teste 1. O mesmo não aconteceu com os outros aprendizes;
- a complexidade do processo, levando-se em conta seus três elementos básicos – **imprevisibilidade**, **instabilidade** e **descontinuidade** – demonstra, no entanto, a particularidade do processo de cada estudante, **sujeito** igualmente **complexo**. As interpretações demonstram a tentativa individual do aprendiz de organizar seu conhecimento. Por isso, o **processo em direção à língua alvo** alternaria entre a **ordem** e a **desordem**.

Foram essas as aproximações que nos ajudaram a desenhar o novo teste, numa tentativa de explorar com os aprendizes outros dados que pudessem dar força, ou não, à nossa hipótese. Por outro lado, ao apresentarmos esse teste e o novo na prova de qualificação de Doutorado, em especial o Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul sugeriu, entre outras coisas, que deveríamos pedir reformulações⁴² para todo o enunciado e não somente para a forma *uno/a*. A sugestão foi acatada e realmente nos deu mais elementos para análise, conforme tinha argumentado o Prof. Fanjul.

⁴² Adotamos a palavra reformulação em seu sentido lato: "(...) "transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente 'equivalente'." (Maingueneau, 1997a: 86)

3. Os locais da pesquisa

Os testes que apresentamos mais adiante foram aplicados em **quatro cursos** diferentes, a saber:

- *Español en el Campus* (EEC), curso extracurricular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (doravante FFLCH/USP);
- Graduação em Letras, Habilitação Espanhol, da FFLCH/USP;
- Relações Internacionais, da Universidade de São Paulo (RI/USP);
- *Cursos de Español Cervantes*, do Colégio Miguel de Cervantes (CEC).

Cada um deles tem sua especificidade com relação a objetivos, pedagogia e material didático utilizado.

O curso ***Español en el Campus*** é um curso livre de extensão, oferecido pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP. O curso é ministrado por monitores bolsistas, todos alunos de licenciatura e de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, coordenados por uma docente, que tanto dirige suas atividades práticas quanto as de pesquisa, sendo que esta não é necessariamente coincidente com a que fazem nos seus mestrados e doutorados. O curso se subdivide em Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado I e II e Superior I e II, cada um de 45 horas-aula. Também são oferecidos Aperfeiçoamentos: Conversação, Falando de Literatura em Espanhol e Aspectos Culturais. O programa não segue os padrões geralmente encontrados nos cursos de línguas, tem basicamente um eixo sócio-cultural e histórico, e os materiais são selecionados, organizados e/ou produzidos pelos próprios monitores. Programas e materiais são permanentemente revisados.

Outra parte da pesquisa foi aplicada na **Graduação em Letras/Língua Espanhola** durante o Estágio Supervisionado do Projeto de Aperfeiçoamento de Ensino (P.A.E.), junto à Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP. O estágio foi supervisionado pela orientadora desta tese, a Prof^a Dr^a Neide T. Maia González, também ministrante da disciplina em que foi feito o estágio

naquela ocasião. Acompanhamos o grupo da disciplina de Língua Espanhola II durante todo o semestre. Esta etapa corresponde ao segundo semestre do primeiro ano da Habilitação em Língua Espanhola do Curso de Letras, que tem no total 8 semestres, com aproximadamente 64 horas-aula por semestre. Esses alunos observados têm também, no 1º e 2º semestres, outras 64 horas-aula divididas entre as Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. O curso forma futuros especialistas dessa língua: profissionais da área, professores, pesquisadores. Com base no programa da disciplina estabelecido pelo departamento e tendo em mente o objetivo do curso, os materiais didáticos são selecionados a cada semestre pelo docente responsável. Naquele semestre, os materiais foram organizados e produzidos pela professora responsável, pela, então, mestranda Prof^a Edina Marlene de Lima e por nós.

O teste foi aplicado também nos **Cursos de Español Cervantes**, curso livre especializado somente no ensino de espanhol, oferecido pela escola espanhola, bilíngüe português-espanhol, Colégio Miguel de Cervantes. O curso é oferecido à comunidade em geral para interessados a partir dos 14 anos de idade. O curso é composto por 8 módulos de 51 horas-aula cada, divididos em Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado I e II, Superior I e II. Também são oferecidos outros cursos: Nível de Aperfeiçoamento (Superior de Gramática, Comunicação Oral, Compreensão de Leitura e Expressão Escrita), Especiais (Práticas de Tradução, Espanhol dos Negócios, Cultura Hispânica e Preparatório para o D.E.L.E. - *Diploma de Español como Lengua Extranjera Superior* e Expressão Escrita) e Curso de Atualização para Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Possuem programas próprios e usam o enfoque comunicativo e por tarefas para que o aprendiz alcance fluência na comunicação oral com nativos e também na língua escrita. Usam livros didáticos espanhóis e também material extra de diferentes fontes (p.e.: jornais, revistas e *internet*). O curso tem um coordenador pedagógico e é ministrado por professores brasileiros com formação em Letras-Espanhol e também por nativos de diferentes países hispânicos, que têm formação universitária, mas não propriamente graduação em Letras-Espanhol; em sua maioria, fizeram cursos *lato senso* de formação de professores de espanhol, alguns na Espanha e outros aqui no Brasil.

O curso de espanhol para **Relações Internacionais da USP** é oferecido a todos os alunos da carreira a partir do 1º ano da faculdade. É um curso optativo, que conta créditos no currículo do aluno. É composto de 4 módulos divididos em Língua I, II, III e IV, de 2 horas-aula semanais cada, num total de aproximadamente 30 horas-aula por semestre. O objetivo é que o aluno possa chegar a ter um nível considerado avançado nas habilidades de compreensão de textos escritos e orais, e intermediário nas de produção escrita e oral, dentro de sua área específica de conhecimento e atuação (Economia, Direito, Política e História). Com base no objetivo a ser alcançado, a professora organiza o material do curso a partir de alguns exercícios e textos de livros didáticos já existentes no mercado editorial e também de jornais e revistas hispânicos. A professora, que é brasileira com formação em Letras-Espanhol, mestre e doutoranda em Língua Espanhola pela USP, também adota um livro de exercícios gramaticais, que os alunos usam de modo autônomo: fazem os exercícios em casa e alguns são corrigidos em aula. Quando não há dúvidas, a professora lhes entrega o gabarito para que façam a auto-correção.

4. Os sujeitos da pesquisa

O curso ***Español en el Campus*** conta com uma população de alunos bem variada, composta por alunos de diversos programas de Pós-Graduação, da Graduação em Espanhol e de outras habilitações de Letras, da FFLCH e de outras faculdades, docentes e funcionários da USP, professores da rede pública e privada de ensino, terceira idade e comunidade em geral.

Os alunos da **Graduação em Letras** são, em sua maioria, jovens cursando pela primeira vez a universidade. Portanto, a média de idade do grupo, com raras exceções, é inferior a 23 anos. O grupo em que aplicamos o teste era matutino e a maior parte deles não trabalhava.

Os **Cursos de Español Cervantes** recebem aprendizes a partir dos 14 anos de idade. No entanto, a maioria dos aprendizes é adulta, já cursou ou está cursando a universidade e, em 90% dos casos, já está no mercado de trabalho há algum tempo. Isto provavelmente se deve ao fato de que as aulas são

ministradas à noite, aos sábados pela manhã ou ainda durante o dia, em empresas.

Os alunos do curso de **Relações Internacionais/USP** são, em grande parte, jovens cursando pela primeira vez a universidade. A idade do grupo, com raras exceções, é inferior a 23 anos. O teste foi aplicado nos cursos da manhã e da noite. Boa parte deles não trabalhava.

5. Os testes

Neste item, apresentamos os testes aplicados aos aprendizes.

Os enunciados dos testes correspondem a textos com os quais os alunos poderiam vir a ter contato em diferentes meios de comunicação da vida cotidiana (tiras de humor, jornal eletrônico e propaganda de revista). Os enunciados escolhidos para os testes se encontram no(a):

- Livro *10 años con Mafalda*, de Quino, que reúne grande parte das tiras dessa personagem feitas pelo autor. Os enunciados são da personagem Mafalda;
- Jornal eletrônico *Buenos Días*, Argentina. Trata-se de uma citação de Juan Gris (pintor espanhol);
- Revista *Muy Interesante*, nº 245. España. Trata-se de uma propaganda de carro;

A seqüência de testes ora apresentada não obedece à que foi utilizada durante sua aplicação. Nesta, utilizamos diferentes seqüências para ver se esta seria uma variável de peso na resolução dos problemas. Os testes aplicados nos aprendizes foram os seguintes:

Teste A

Nome: _____

Curso: _____ Data: _____

Leia a tirinha e faça o que se pede. Obrigada!

- a) Substitua o sublinhado por **outra(s)** possibilidade(s) em **espanhol**, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar:

¡Además de ser la madre de una todo el día encima hace horas extras!

↓

↓

↓

- b) Escreva o enunciado (a) em **português** de modo a que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante:

c) Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc.) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.

d) Escolha uma alternativa que, segundo você, corresponde à seqüência da seguinte afirmação:

Nesse contexto, a personagem está se referindo:

- () somente a ela mesma,
- () somente a sua mãe,
- () somente à outras pessoas,
- () somente a ela mesma e a sua mãe,
- () tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas,
- () mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.

e) O que **não está dito** no enunciado, mas fica **subentendido**? Por quê?

Test B

Nome: _____

Curso: _____ Data: _____

Leia o enunciado e faça o que se pede. Obrigada!

- a) Substitua o sublinhado por **outra(s)** em **espanhol**, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar:

Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!

↓

↓

↓

↓

↓

↓

- b) Escreva o enunciado (a) em **português** de modo que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante:

c) Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.

d) Escolha uma alternativa que, segundo você, corresponde à seqüência da seguinte afirmação:

Nesse contexto, a personagem, ao usar a forma **uno**, está se referindo:

- () somente a ela mesma,
- () somente às outras pessoas,
- () somente a sua interlocutora,
- () somente a ela mesma e a sua interlocutora,
- () tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas,
- () mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.

XXXXXX ____ XXXXXX

Nesse contexto, a personagem, ao usar a forma **la gente**, está se referindo:

- () somente a ela mesma,
- () somente às outras pessoas,
- () somente a sua interlocutora,
- () somente a ela mesma e a sua interlocutora,
- () tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas,
- () mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.

e) O que **não está dito** no enunciado, mas fica **subentendido**? Por quê?

Test C

Nome: _____

Curso: _____ Data: _____

Leia o enunciado e faça o que se pede. Obrigada!

a) Substitua o sublinhado por outra(s) possibilidades em **espanhol**, de modo que possam funcionar no mesmo contexto com sentido similar.

A veces uno actúa como los demás.(...)

↓

↓

↓

(...)

Ahora es el momento de pensar en uno mismo.

↓

↓

↓

b) Escreva os enunciados de (a) em **português** de modo que funcionem em um contexto similar e que tenham um sentido semelhante.

c) Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.

d) Escolha uma alternativa que, segundo você, responde a pergunta:

Nesse contexto, “A veces uno actúa como los demás”, a quem se refere a forma **uno**?

- () somente a quem está falando,
- () somente aos leitores da propaganda,
- () somente às outras pessoas,
- () tanto a quem está falando como aos leitores,
- () tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas,
- () tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a quem está falando e menos aos leitores e às outras pessoas,
- () mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando.
- () mais aos leitores e a quem está falando e menos às outras pessoas.

Quem estaria dizendo esse enunciado na propaganda? Justifique:

XXXXXX ____ XXXXXX

Nesse contexto, “Ahora es el momento de pensar en uno mismo.”, a quem se refere a forma **uno**?

- () somente a quem está falando,
- () somente aos leitores da propaganda,
- () somente às outras pessoas,
- () tanto a quem está falando como aos leitores,
- () tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas,
- () tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a quem está falando e menos aos leitores e às outras pessoas,
- () mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando.
- () mais aos leitores e a quem está falando e menos às outras pessoas.

Quem estaria dizendo esse enunciado na propaganda? Justifique:

e) O que **não está dito** no enunciado, mas fica **subentendido**? Por quê?

Test D

Nome: _____

Curso: _____ Data: _____

Leia o enunciado e faça o que se pede. Obrigada!

PINTAR LAS COSAS

Después de todo, la pintura se ha de hacer tal como uno es.

Juan Gris

Buenos Días, 2004

- a) Substitua o sublinhado por **outra(s)** em **espanhol**, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar:

(...), la pintura se ha de hacer tal como uno es.

↓

↓

↓

- b) Escreva o enunciado (a) em **português** de modo a que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante:

- c) Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.

d) Escolha uma alternativa que, segundo você, corresponde à seqüência da seguinte afirmação:

Nesse contexto, Juan Gris está se referindo:

- () somente a ele mesmo,
- () somente às outras pessoas,
- () tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase,
- () mais a ele mesmo e menos às outras pessoas,
- () mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.

e) O que **não está dito** no enunciado, mas fica **subentendido**? Por quê?

5.1. A aplicação dos testes

Participaram da pesquisa **7 grupos**, aos quais foram aplicados os 4 testes. Descrevemos, a seguir, como os testes foram aplicados e divididos entre os grupos:

5.1.1. Español en el Campus

Os testes foram aplicados em dois grupos do nível Avançado II (**Grupo 5 e Grupo 6**), cujos alunos já haviam tido mais de 225 horas-aula. Os dois grupos já **tinham sido submetidos a uma abordagem formal** sobre a forma *uno* em suas aulas e haviam revisado a forma *se impersonal*, já que esta última é apresentada no curso Intermediário II e repassada no Avançado II. Os testes foram apresentados em dois dias diferentes na **seqüência A, B e depois C, D**.

5.1.2. Graduação em Letras

O teste foi aplicado no grupo de **Língua Espanhola II (Grupo 7)**. Trata-se de alunos que tiveram mais de 64 horas-aula de língua e que **receberam instrução formal** sobre o tema. Neste caso, ficou a nosso cargo parte da aula sobre o *uno* e *impersonalidad* e também a preparação do material. Essas atividades foram supervisionadas pela professora responsável pela disciplina. Levamos aproximadamente 3 horas para explorar o tema e realizar os exercícios. Posteriormente, os testes foram aplicados em dois dias diferentes, na **seqüência A, B e depois C, D**.

5.1.3. Relações Internacionais/USP

Os testes foram aplicados em um grupo de **Língua Espanhola II (Grupo 2)**, cujos alunos tiveram mais de 30 horas-aula de língua e **não receberam instrução formal** sobre o tema. Os testes foram aplicados na seqüência **A, B, C, D** em quatro dias diferentes.

5.1.4. *Cursos de Español Cervantes*

Os testes foram aplicados em um grupo **Básico II (Grupo 1)** e em dois **Intermediários II (Grupos 3 e 4)**. Nenhum deles havia estudado o tema. No grupo **Básico II (Grupo 1)**, os aprendizes fizeram um teste por dia na **seqüência D, C, B, A**. No grupo **Intermediário II (Grupo III)**, os alunos fizeram os testes em duas etapas, testes **A e B** em um dia, e os testes **C e D** em outro. O grupo **Intermediário II (Grupo 4)** fez um teste por aula na seqüência **D, C, B, A**.

6. Os fatores analisados nos testes

Então, como se vê, na análise dos testes se consideraram as seguintes variáveis:

- a) **O tempo de exposição à língua:** os grupos **básicos** ou de **língua II** tiveram aproximadamente **50 horas-aula**, os grupos **intermediários**, pouco mais de **150 horas-aula** e os **avanzados** pouco mais de **225 horas-aula**.
- b) **A ordem de apresentação dos testes:** variou entre os grupos, alguns receberam a **seqüência A, B, C, D** e outros **D, C, B, A**. O objetivo deste procedimento é o de checar se o *input* com maior informação pragmática (propaganda, tira) é mais compreensível do que o que tem menos informação pragmática, como a citação do teste D.
- c) **O intervalo de apresentação dos testes:** alguns grupos fizeram dois testes em uma mesma aula, num total de duas aulas para responder os quatro testes. Outros grupos receberam um teste por aula, num total de quatro aulas para responder os quatro testes.
- d) **A explicitação formal em aulas sobre indeterminação do sujeito, incluindo o *uno/a*:** alguns grupos foram submetidos ao tema e outros não. Este procedimento teve como objetivo observar a importância ou o peso da

instrução formal nos resultados. Foi possível observar a forma de instrução dada somente ao grupo da graduação, com relação aos outros grupos não houve controle sobre a forma de apresentação do tema.

7. Justificativa da metodologia: explorando o processo

O modelo do teste recupera o estudo do **processamento**, nos termos de Vygotsky (2001: 456), de “rascunho mental”, pensar para si e escrever, permitindo, dessa forma, que o aprendiz exteriorize o seu fluxo discursivo na ordem da atividade complexa. Como foram submetidos a 4 testes, tivemos a oportunidade de observar também o **processo** da compreensão, da não compreensão ou da compreensão parcial dessa forma. Por outro lado, ampliou-se o espectro de rascunho mental, pois se pede, também, ao aluno que explique suas hipóteses; isto é, não trabalhamos exclusivamente com a produção.

O método utilizado simulou o **processamento da informação** e também um **processo de exposição à língua alvo** em sala de aula. Os aprendizes foram expostos a diferentes textos, de diversas maneiras, sendo que alguns receberam instrução formal sobre o tema e outros não. A simulação do processamento e do processo foi apropriada ao objetivo de uma análise dinâmica da interlíngua, pois segundo Vygotsky (*ibid.*) “A mera descrição [de um objeto] não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.” Isto significa dizer que, ao estudarmos um fenômeno em processamento e em processo, tem-se a possibilidade de uma **análise**:

- **do processamento e do processo**, em oposição a uma análise do objeto;
- **explicativa**, e não só descritiva, análise essa que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processamento e processo;
- **histórico-qualitativa**, observando se há mudança na forma, na estrutura e nas características básicas da interlíngua ao longo do processo.

Por outro lado, estudar a interlíngua em processamento e em processo nos ajuda a explicar por que ela é variável, nos termos defendidos por Liceras (1998)⁴³, mesmo tendo em conta que o referencial teórico desta autora é diferente do adotado nesta tese, e a compreender por que o aluno foge à “lógica da ordem dos capítulos da gramática descritiva apresentada em sala de aula”, conforme questiona Slagter (1998). Visto isso, passemos então ao capítulo 4, no qual podemos observar e analisar os dados da pesquisa.

8. Observações finais

Para preservarmos a identidade dos aprendizes, estabelecemos para cada um deles um código para designar o grupo ao qual pertence e o aprendiz ao qual nos referimos. Então, quando passarmos à descrição dos dados, nos referiremos, por exemplo, ao aprendiz (G1 5PT). A ordem de leitura será sempre essa:

- **Letra G + um número**, referindo-se ao **grupo** que o aprendiz pertence;
- **Um número seguido de letras**, que identifica o aprendiz de determinado grupo.

Nesse caso, (G1 5PT), leia-se: o aprendiz 5PT pertence ao Grupo 1.

Na seqüência, apresentamos uma breve descrição dos grupos:

- **GRUPO 1: Básico II (50 h/a⁴⁴, 6 alunos) – *Cursos de Español Cervantes***

Não estudaram o tema. Apresentação do teste: longitudinal na seqüência D, C, B, A.

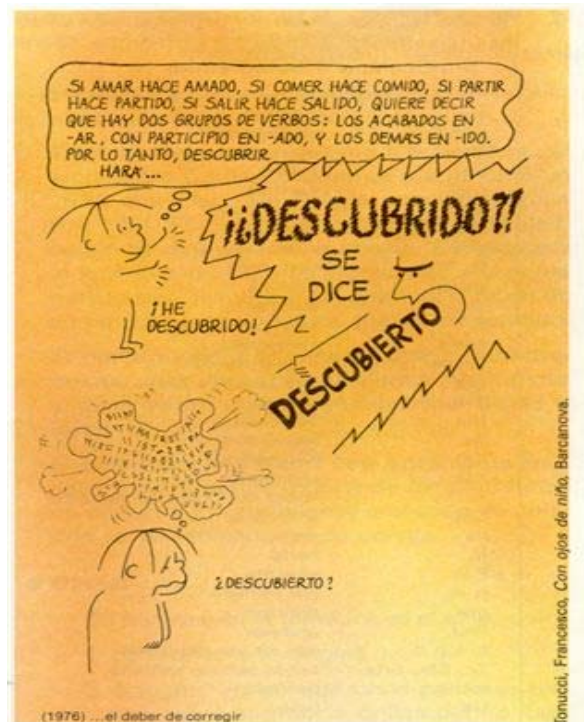
⁴³ Liceras trabalha a aquisição da língua estrangeira no âmbito do gerativismo, contemplando, portanto, a aquisição da gramática da língua alvo. Nesta tese não se visa observar a aquisição da gramática da língua, mas sim o processamento e o processo em direção à língua alvo a partir de um dos aspectos da categoria de pessoa; aspecto esse que envolve muito mais do que somente o conhecimento da gramática dessa língua, conforme já argumentamos.

⁴⁴ Leia-se h/a, horas-aula.

- **GRUPO 2: Língua II (50 h/a, 11 alunos) – RI/USP**
Não estudaram o tema. Apresentação do teste longitudinal, dois testes cada dia na seqüência A B - C D.
- **GRUPO 3: Intermediário II (150 h/a, 5 alunos) – *Cursos de Español Cervantes***
Não estudaram o tema. Apresentação do teste longitudinal, dois testes cada dia na seqüência A B - C D.
- **GRUPO 4: Intermediário II (150 h/a, 6 alunos) – *Cursos de Español Cervantes***
Não estudaram o tema. Apresentação do tema longitudinal, na seqüência D, C, B, A.
- **GRUPO 5:Avançado II (225 h/a, 6 alunos) – EEC/USP**
Estudaram o tema. Apresentação do tema longitudinal, dois testes cada dia, na seqüência A B – C D
- **GRUPO 6: Avançado II (225 h/a, 10 alunos) – EEC/USP**
Estudaram o tema. Apresentação do teste longitudinal, dois testes cada dia, na seqüência A B – C D.
- **GRUPO 7: Língua II (50 h/a, 13 alunos) – FFLCH/USP**
Estudaram o tema. Apresentação do teste longitudinal, dois testes cada dia, na seqüência D C – B A.

CAPÍTULO 4

OS DADOS DA PESQUISA



Francesco Torucci

1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados de pesquisa e as conclusões parciais a respeito delas. Estes dados serão lidos a partir do modelo teórico adotado no capítulo 5.

Em todos os testes (A – B – C – D), os aprendizes responderam algumas questões que nos ajudaram a defender a hipótese inicial⁴⁵. Neste capítulo, para facilitar a leitura, usamos somente alguns dados, fragmentos dos testes dos aprendizes, para ilustrar as análises feitas. Na seção Anexos se encontram todas as respostas dadas pelos alunos a cada um dos itens do teste em formato de quadro-resumo.

No **item 2** deste capítulo, submetemos à análise tanto **os dados** encontrados no **processamento do rascunho mental – produção e não**

⁴⁵ Apresentamos os testes na íntegra no capítulo 3 de metodologia.

produção – dos aprendizes, quanto da **compreensão, não compreensão ou mesmo compreensão parcial do valor que a forma *uno/a* assume em cada um dos testes. Passemos, então, à descrição dos dados.**

2. Descrição dos dados encontrados nos testes

Em todos os testes (A – B – C – D), os aprendizes responderam algumas questões. Cada uma delas tinha, para fins de análise, um **objetivo** mais **específico (rascunho mental em espanhol e português, conhecimentos prévios, subtexto)** e todas elas tinham um **objetivo geral**, observar o **eixo produção-compreensão**. Apresentamos no quadro seguinte os objetivos específicos e as questões a que se referem, que constavam nos testes que os aprendizes responderam, que se encontram na íntegra no capítulo 3 sobre metodologia:

Objetivo específico	Questões dos testes
Rascunho mental em Espanhol	Substitua o sublinhado por outras(s) possibilidade(s) em espanhol, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar.
Rascunho mental em Português	Escreva o enunciado em português de modo a que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante.
Conhecimentos prévios	Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc.) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.
Subtexto	Escolha uma alternativa que, segundo você, corresponde à seqüência da seguinte afirmação: Nesse contexto, a personagem está se referindo: somente a ela mesma, somente a sua mãe, etc.
Subtexto	O que não está dito no enunciado, mas fica subentendido? Por quê?

Em todos os testes de quase todos os grupos, encontramos **características comuns e diferentes de processamento** (momento em que os aprendizes manipulam os dados; é o ato de processar) no item **rascunho**

mental. Quanto ao **processo** (sucessão de estados ou de mudanças ao longo da aplicação dos testes) de cada aprendiz, cabe ressaltar que cada um deles apresenta uma dinâmica própria; isto é, não encontramos um processo que seja igual ao outro.

Para nos referirmos às **produções do rascunho mental**, usamos tanto a palavra **produção** como o termo **reformulação**. Adotamos a palavra **reformulação** em seu sentido lato, nos termos de Maingueneau (1997a: 86): “(...) transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente ‘equivalente’.”

Essas produções seguem determinadas **categorias** que descreveremos neste capítulo. Por outro lado, há aprendizes que não apresentam nenhuma reformulação; faremos referência a isso também.

Para saber se houve **compreensão ou não ou mesmo compreensão parcial dos valores da forma uno/a**, cruzamos as informações provenientes de todos os itens do teste. Tal cruzamento de informações é importante na medida em que defendemos desde o Mestrado que nem sempre a produção é reveladora da compreensão de fato que o aluno faz dessa forma. Para terminarmos estes esclarecimentos iniciais, ilustramos com um dos exemplos mais inusitados da pesquisa a favor dessa argumentação; trata-se de uma das respostas do teste D do aprendiz (G1 5PT), que apesar de apresentar no subtítulo uma compreensão parcial do valor do *uno* naquele contexto, em outra seqüência do teste afirma o seguinte: “Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol”.

2.1 O teste A: possibilidade de análise⁴⁶

O enunciado trabalhado no **teste A** também faz parte do livro *10 años com Mafalda*, de Quino. Trabalhamos com a seguinte tira:

⁴⁶ As possibilidades de análises que serão feitas de cada um dos testes têm como base as diversas leituras feitas durante a pós-graduação, mas se fundamentam principalmente em Maingueneau (2002) e Matte Bon (1992). Gostaríamos de esclarecer também que nos exemplos extraídos dos testes dos aprendizes não fizemos, nem faremos correções formais.

Nessa tira, na primeira vinheta, a mãe de Mafalda está deitada em sua cama, dentro de seu quarto; pede à filha que apague a luz e vá dormir, porque já passa da meia noite. Pode-se perceber que a luz do lugar em que está Mafalda, provavelmente seu quarto, está acesa, porque há uma claridade refletida no chão do quarto e em parte da cama da mãe. Na segunda vinheta, a luz do quarto da mãe está apagada, só se consegue ver os olhos da mãe na mesma posição e com a mesma expressão em que estava na 1ª vinheta; aparece um balão de fala com o enunciado de Mafalda e dentro de outro balão a onomatopéia “click”, que significa que está apagando a luz. Esses dois balões estão posicionados à direita da vinheta e graficamente indicam que Mafalda responde ao que sua mãe pede de dentro do lugar em que se encontra. Mafalda concorda com a mãe e diz que tudo bem. Na terceira vinheta, pode-se ver os olhos da mãe de Mafalda na mesma posição, mas com expressão de espanto pelo que diz Mafalda que sai, como lhe é habitual, com uma de suas tiradas de indignação que, em português, poderia ser da seguinte maneira “Além de ser (minha) mãe durante todo o dia, à noite ainda faz horas extras”.

No teste, pedimos aos aprendizes que reformulassem o enunciado da personagem Mafalda:

*Además de ser la madre de **una** todo el día...*

Neste caso, Mafalda usa a forma *una* em vez de *uno*; tal uso reforça a idéia de que Mafalda está se referindo mais a ela mesma do que a outra pessoa qualquer.

2.1.1. Reformulações do teste A que não mantêm a forma *una*

São várias as reformulações que não mantêm a forma *una*. Podemos classificá-las em dois blocos: a das que aproximam a forma *una* a pronomes e as das que a aproximam a itens lexicais.

a) Pronomes

Algumas reformulações não serão substituídas por outra possibilidade, de modo que funcione no mesmo contexto, pois parecem refletir uma transposição do discurso direto para o indireto:

(G1 2CM): *Además de ser la madre de ella todo el día.*

(G2 6SAP): *Mismo sendo la madre de alguien todo el día.*

(G2 8VKF): *Además de ser la madre de alguien.*

(G5 4MEF): *Además de ser la madre de todos/algunos todo el día.*

(G7 1ACB): *Además de ser la madre de ellos todo el día.*

(G7 6GJJ): *Además de ser la madre de cualquiera todo el día.*

(G7 5GJ): *Además de trabajar todo él día nel papel de madre encima hace horas extras.*

Outras reformulações aproximam a forma *una* a 1ª pessoa do singular ou do plural:

(G2 4VFS): *Ella es **mi** madre y encima todo el día.*

(G2 7EC): *Ella es **mi** madre durante todo el día.*

(G5 2JAM): *Además de cuidarme todo el día.*

(G5 3LD): *Además de ser **nuestra** madre todo el día.*

Encontramos também reformulações de um aprendiz que aproxima a referência à 2ª pessoa:

(G4 3CFT): *Además de ser **tuya/su** madre.*

Poderia-se pensar que o uso de *su*, no espanhol, se referiria a 3ª pessoa (neste caso, “mãe dela”), mas não acreditamos que esse seja o caso. Veja-se a reformulação desse mesmo aprendiz no português: “Além de ser **sua** mãe todo dia, cuidando de **você** ainda faz horas extras!”. Parece clara a co-referenciação entre “sua” e “você”, maneira pela qual se indetermina o sujeito no português.

Em todo o teste A encontramos somente um aprendiz que aproxima *una* de *uno*:

(G5 3LD): *Además de ser madre de uno todo el día.*

Esse mesmo aprendiz faz outras duas reformulações; nelas a aproximação se dá com o uso da primeira pessoa (*nuestra* e *mi madre*). Sua reformulação em português é a seguinte:

(G5 3LD): *Além de ser mãe de todos durante o dia ainda faz horas extras.*

Interpretamos que quando o aprendiz faz a reformulação no português, substituindo *una* por *todos* seria uma maneira de dizer que esse *una* se refere não só à mãe da Mafalda, mas também à nossa e, por conseguinte, à de “todos”.

b) Itens lexicais

Pudemos também estabelecer uma divisão de categorias com relação aos itens lexicais. Encontramos exemplos que se assemelham a uma transposição de discurso direto para indireto, já que a referência passa a ser a 3ª pessoa:

(G1 2CM): *Ademas de ser la madre de Mafalda todo el día.*

(G4 2AI): *A pesar de ser la madre de una chica todo el día.*

(G7 5GJ): *Además tener una hija encima hace horas extras.*

(G7 4DV): *Además de ser la madre de una persona todo el día.*

Outros exemplos generalizam a referência por meio do uso de partículas mais o verbo ser:

(G1 4GA): **Ya és** madre todo el día.

(G1 AGA): **Aunque sea** la madre todo el día.

(G4 4GBB): **Además de ser** autoritaria todo el día.

Há um exemplo que aproxima a forma *una* da forma *la gente*:

(G5 4MEF): *Además de ser madre de **la gente** todo el día.*

No entanto, parece mais provável que essa aproximação se dê ao valor de “a gente”, 1ª pessoa do plural, nós, do português; isto é, “mãe de todos nós ou de qualquer um de nós”, conforme a reformulação desse mesmo aprendiz no português.

2.1.2. Reformulações do teste A que mantêm a forma *una*

Foram poucas as reformulações que conservaram a forma *una*. Duas reformulações de um mesmo aprendiz captam um sentido de obrigatoriedade “ter que ser a mãe de...”:

(G1 3CC): *Tiene que ser la madre de una todo el día.*

(G1 3CC): *Es la única en la casa que tiene que ser la madre de una.*

A reformulação do aprendiz (G1 5PT) preenche “o lugar” do que para ele seria uma elipse de *hija*:

(G1 5PT): *Es la madre de una hija durante el día.*

Encontramos também reformulações que tentam aproximações, substituindo *Además de* por outra partícula:

(G3 5LB): *A parte de ser la madre de una todo el día.*

(G5 5MMF): *Aunque sea la madre de una todo el día.*

2.1.3. Reformulações que mudam todo ou quase todo o enunciado

São várias as reformulações que parecem gestos interpretativos. No entanto, há aproximações sutilmente diferentes. Algumas reformulações indeterminam o sujeito, flexionando o verbo em 2ª pessoa do singular (*tú*):

(G1 1AC): *Tienes muchas funciones.*

(G4 5GPS): *Mismo que trabajos cuidando de una chica todo el día..*

Outras reformulações generalizam a referência, usando a 3ª pessoa do singular. Em especial, chamam a atenção as produções dos aprendizes (G2 2NAG) e (G5 5MMF), porque expressam a habitualidade do gesto da mãe de Mafalda pelo uso da perífrase *seguir* + verbo em gerúndio (*ser* ou *hacer*); ainda há as do aprendiz (G6 7 FOM) que parecem ter sido interrompidas; isto é, finalizam com o uso das conjunções *pues* e *ya que*:

(G1 5PT): *Controla sus hijos todo el día.*

(G2 1GLS): *Todo el día para ejercer la madritud y no le basta.*

(G2 2NAG): *Sigue haciendo horas extras, mismo siendo madre todo el día.*

(G5 1B): *Siempre toma cuenta de mi vida.*

(G5 5MMF): *Es más, es la madre de una por el día y sigue siendo por la noche, haciendo horas extras!*

(G6 3CAF): *Tudo bien que es mi madre pero...*

(G6 7FOM): *La madre me observa todo el día.*

(G6 7FOM): *Parece una maquina pues.*

(G6 7FOM): *La madre no se fadiga ya que.*

Interpretamos que a reformulação do aprendiz (G1 6CFL) parece captar a mesma direção de uma frase feita no português, “Não basta ser pai, tem que participar”:

(G1 6CFL): *No basta ser madre durante el día.*

Nesse caso, se foi essa a interpretação do aprendiz, teríamos *¡No basta ser madre durante el día encima hace horas extras!*

Por último, o aprendiz (G6 5ESM) reformulou usando a 1ª pessoa do singular, como se a mãe de Mafalda estivesse falando:

(G6 5ESM): *Todo el día hice horas extras encima con mi hija.*

Vejamos sua reformulação no português “Embora seja a mãe de uma todos os dias faço horas extras”. Depois dessa leitura, pode-se perguntar, afinal, o que esse aprendiz entendeu sobre a forma *una*? Encontramos a resposta no subtexto:

(G6 5ESM): Fica subentendido que embora seja uma filha, a mãe tem bastante trabalho todos os dias.

Isto quer dizer que para o aprendiz havia uma elipse da palavra *hija*. Restaria saber o que para esse aprendiz significa a palavra *encima* naquele contexto no espanhol. Provavelmente, o aluno interpretou *encima* como “parte superior da casa ou do lugar onde estavam a Mafalda e sua mãe” e não como *por si fuera poco* (“ainda por cima”).

2.1.4. Casos especiais

No grupo 3, os aprendizes (G3 2GBT) e (G3 3ATS) não escreveram reformulações em espanhol, somente em português, que foram as seguintes:

(G3 2GBT): Além de ser mãe durante todos os dias.

(G3 3ATS): Apesar de ser a mãe de Mafalda todo dia.

Apesar de ser mãe de uma amiga da Mafalda.

No subttexto do aprendiz (G3 2GBT) fica claro que entendeu o significado do *una*, porque diz assim:

(G3 2GBT): Mafalda quer folga da mãe pelo menos à noite.

A 2ª reformulação do aluno (G3 3ATS) em português não é boa, ele aproxima *una* a “uma amiga da Mafalda”. Encontramos uma explicação para essa produção em português e para a falta de produção em espanhol no item subttexto. Ele se justifica dizendo que não fica subentendido nada porque fica difícil entender o contexto. Isto significaria dizer que para esse aprendiz, apesar da falta de compreensão, ainda é mais fácil reformular em português do que em espanhol.

No grupo 4, o aprendiz (G4 1R) também não apresentou reformulação em espanhol, somente em português: “Além de ser mãe, faz horas extras”. Segundo o aprendiz, Mafalda fazia referência somente a ela mesma e a sua mãe. Não preencheu nenhuma outra parte do teste.

A falta de reformulação em espanhol pode ser indicativo de que há consciência por parte desses aprendizes de que ainda não estão prontos para (re)escrever na língua estrangeira que estão aprendendo, não conseguem reformular em espanhol o enunciado proposto com o mesmo sentido, apesar de compreenderem o enunciado em espanhol. Não conseguem fazê-lo porque estão cientes de que não dispõem dos recursos lingüísticos necessários para tanto. Seria este o caminho: entender, compreender, interpretar e depois falar/escrever, não como papagaio, mas com sentido?

2.2. O teste B: possibilidade de análise

No teste B, usamos um enunciado de uma tira de vinhetas do livro *10 años con Mafalda*, de Quino, que reúne grande parte das tiras dessa personagem feitas pelo autor. Trabalhamos com a seguinte tira:

O enunciado trabalhado no **teste B** foi:

(...) *uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!*.

Com relação a essa tira, temos a seguinte situação: na primeira vinheta, Mafalda está caminhando sozinha pela calçada. Na segunda vinheta, ela passa por duas senhoras que estão conversando. Mafalda consegue ouvir o comentário de ambas. Uma das senhoras diz: *¡Cuando vi que estaba toda cortada me dio una indignación!*, ao que a outra complementa com a exclamação: *¡Es una barbaridad!*. Na terceira vinheta, Mafalda faz uma reflexão sobre o que acaba de ouvir: *¡Qué época triste, Dios mío! ¡Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!*

A época triste à qual se refere Mafalda é a época em que ela e as senhoras vivem. Mafalda, ao ouvir *cortada*, brinca com a dupla possibilidade de sentido desse adjetivo, cujo referente está elíptico e que poderia ser tanto *leche* (leite) - e neste caso *cortada* seria “talhado”, em português – quanto *película* (filme) – e neste caso *cortada* seria “cortado”⁴⁷. Por isso, Mafalda expressa ironicamente sua dúvida sobre o comentário das senhoras, que poderia ser o de qualquer pessoa, marcado pelo uso da forma *uno*; isto é, Mafalda (1ª pessoa) e qualquer outra (3ª pessoa) não saberiam dizer exatamente do que as senhoras estavam falando, se de cinema, fazendo uma alusão aos filmes censurados ou cortados por má qualidade ou se ao “leite coalhado” (*leche cortada*, em espanhol).

⁴⁷ Nos dias de hoje fica difícil saber se “filme cortado” seria uma questão de má qualidade (comum à época) ou de censura.

2.2.1. Reformulações do teste B que mantêm a forma *uno*

São poucas as reformulações em que os aprendizes repetem a forma *uno*. No grupo 5 não aparece nenhuma, nos outros grupos encontramos estas:

(G1 4GA): *Uno ya no sabe do que se habla, si de realidad o no.*

(G2 5LSG): *Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine.*

(G3 4RSN): *Uno ya no sabe si la gente habla de la vida real o de cine.*

(G4 4GBB): *Uno ya no sabe si la gente habla de cosas del día a día o de cine.*

(G6 10LGG): *Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine.*

(G7 12VCG): *Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine.*

Os aprendizes (G2 5LSG), (G6 10LGG), (G7 12VCG) apresentaram reformulações idênticas, aproximaram *la gente* de *las personas*, que significa uma boa aproximação. O aprendiz (G1 4GA) aproxima *la gente* da estrutura *se* + verbo *hablar* em 3ª pessoa do singular. Interpretamos que o aprendiz “precisava” compreender a relação que existia entre *cortada*, *cine* e *leche*; por isso, aproximou esse pequeno conjunto de palavras a outra, “realidade”. Ainda que com outras palavras, os aprendizes (G3 4RSN) e (G4 4GBB) também aproximam essas palavras da “vida real, coisas do dia a dia”. A partir dessas e mesmo de outras reformulações, poder-se-ia concluir que para o aluno que não sabe o que quer dizer *leche cortada* fica difícil compreender o que Mafalda quer dizer.

2.2.2. Reformulações do teste B que mudam o item lexical *la gente* na estrutura sintagmática

Encontramos somente dois exemplos em que há troca de *la gente* por *uno*:

(G5 5MMF): *No se sabe si uno habla de leche o de cine.*

(G7 4DV): *Tu ya no sabes si uno habla de leche o de cine.*

Se analisarmos somente essas reformulações, sem observarmos outras partes dos testes desses aprendizes, poderíamos dizer que as aproximações de *uno* a *se* + verbo *saber* em 3ª pessoa do singular e pronome *tú* são bastante boas. O mesmo não se pode dizer da troca de *la gente* por *uno* para este contexto, já que *la gente* faz referência à 3ª pessoa. Mas o que realmente esses aprendizes compreenderam desse enunciado?

A produção em português do aprendiz (G5 5MMF) é a seguinte: “Não se sabe se o comentário é real ou fictício.” A sua resposta sobre conhecimentos prévios diz: “As pessoas encaram fatos reais como se os tivessem visto no cinema, com a maior naturalidade”. Finalmente para ele fica subentendido “Que alguém (sexo feminino) sofreu danos físicos”. Então, parece ser que o aprendiz interpretou o enunciado a partir do seu conhecimento prévio sobre a violência na atualidade, nos quais realidade e ficção parecem se misturar vida real e no cinema.

A produção em português do aluno (G7 4DV) é: “Você já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema”. Com relação aos conhecimentos prévios ele diz: “Eu não me baseei em nada, pois para falar a verdade não entendi direito o enunciado”. Para ele, fica subentendido: “O que não está dito é a quem ela se refere quando diz o enunciado, por causa da ambigüidade das palavras empregadas”. Levando-se em consideração que o grupo do qual fazia parte teve instrução formal sobre a forma *uno*, diríamos que o aprendiz não sabe o suficiente para dizer o que sabe, já que suas reformulações são boas.

Encontramos reformulações também em que *la gente* se aproxima de verbo *hablar* flexionado em 3ª pessoa do plural (*hablan*), *ellas* + verbo *hablar* flexionado (*ellas hablan*), *se* + verbo *hablar* flexionado em 3ª pessoa do plural e *el pueblo*:

(G5 3LD): *Ya no sé si **ellas hablan** de leche o de cine.*

*Ya no sabemos si **el pueblo** habla de leche o de cine.*

(G5 2JAM): *Ya no sabemos de qué **se hablan**.*

A reformulação em que o aprendiz (G5 3LD) usa o item lexical *el pueblo* parece uma aproximação possível no português “o povo”. Na reformulação do

aprendiz (G5 2JAM) parece haver também uma aproximação de uma possibilidade no português “do que elas se falam/estão se falando”.

Para as reformulações no português, os aprendizes usaram: “os outros”, “algumas/as pessoas”, “se+ verbo falar flexionado em 3ª pessoa do singular e plural”:

(G5 4MEF): Alguns já não sabem si **se fala** de leite o de cinema.

(G6 3CAF): Já não sei mais do que **as pessoas** falam!

(G6 5ESM): **Algumas** pessoas falam de leite o de cinema, **outras** falam de cinema.

(G7 5GJ): Já não se sabe **se fala** de comida ou de corpos em filmes de terror.

(G7 1ACB): Já não se pode saber **se estão falando** de leite ou de cinema.

Em algumas reformulações, podemos observar a força que exerce o conhecimento prévio dos aprendizes sobre a realidade atual com relação a filmes de terror e de violência.

2.2.3. Reformulações do teste B que não mantêm a forma *uno*

As reformulações que não mantêm a forma *uno* são a maioria, as quais dividimos em três categorias:

a) Troca do sintagma “*uno ya no sabe...*” por outro, mas mantendo o sintagma *si la gente habla de leche o de cine*

(G1 2CM): *No es más posible saber si la gente habla de leche o de cine.*

Es difícil saber si la gente habla de leche o de cine.

(G5 6PM): *Ya no es posible saber si la gente habla de leche o de cine.*

(G6 2APA): *¿Cómo voy a saber si la gente habla de leche o de cine?*

Essas reformulações são muito boas e em cada uma delas, os aprendizes encontraram formas diferentes de generalizar a referência e a dúvida. As reformulações dos aprendizes (G1 2CM) e (G5 6PM) generalizam a

referência e expressam a dúvida com as expressões *no es más posible saber* e *Es difícil saber*. No caso do aprendiz (G6 2APA), a dúvida foi expressa por meio de uma modulação prosódica de pergunta *¿Cómo voy a saber...?*

b) Flexionando o verbo *saber* usando ou não pronome ou item lexical

(G1 5PT): *Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine.*

(G2 2NAG): *Alguién ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine.*

(G2 2NAG): *No se sabe si la gente habla de leche sino de cine.*

(G3 3ATS): *Nadie más sabe si las personas hablan de leche o de cine.*

(G3 5LB): *El otro ya no sabe si la persona habla de leche o de cine.*

(G4 1R): *Las personas ya no saben si los otros halan de leche o de cine.*

(G7 1ACB): *Tu ya no sabes si la gente habla de leche o de cine.*

Em outras reformulações foram usados outros itens lexicais como: *ninguén* (que em espanhol deveria ser *nadie*), *los espectadores* e *la gente*.

c) Reformulações que mudam quase todo o sintagma

(G1 1AC): *O és ocho o ochenta.*

(G1 4GA): *La gente ya no se reconoce se hablan de verdades o no.*

(G5 1B): *Las personas hablan de cosas reales como si fueran ficción.*

(G1 6CFL): *Hoy no se puede creer en su entendimiento.*

(G3 1SN): *A causa de la violència no se habla la realidad o ficcione.*

(G3 4RSN): *Uno ya no cree en lo que oye.*

(G5 2JAM): *No sé de que hablan.*

(G6 4DPS): *¿Hablas de leche o de cine? Alguién dijo.*

(G6 5ESM): *Leche y cine son las cosas que toda la gente habla.*

(G6 6EO): *¡Además/Todavía/Aunque no se lo que hablar más! De leche o de cine.*

(G6 9FMN): *La gente parece que tiene la síndrome del cine y no hablan de leche.*

Hablar de cine es la moda da época actual y no se habla mas de leche.

(G6 3CAF): *Estoy con una duda sobre o que ellas hablarán.*

(G6 4DPS): *¡Los acontecimientos conducen para hablar más de leche o de cine!*

O enunciado proposto no **teste B** parece ter favorecido essas reformulações interpretativas, algumas bem sucedidas, outras não.

No português, também aparecem produções interpretativas, principalmente no grupo 5. Algumas expressam a dúvida e em outras se pode ver a força novamente do conhecimento prévio sobre a vida atual. Seleccionamos algumas:

(G5 1B): Este mundo anda tão cruel que atualmente tragédias reais são assuntos normais, cotidianos e banais.

(G5 2JAM): O que tem haver uma coisa com a outra?

(G5 5MMF): Não se sabe se o comentário é real ou fictício.

2.3. O teste C: possibilidade de análise

Os dois enunciados trabalhados no teste C fazem parte de uma mesma propaganda de carro da marca Honda, que aparece na revista *Muy Interesante*, de edição espanhola.

No início do texto, na margem direita, aparecem o nome da marca (Honda) e o *slogan* da empresa (*The Power of Dreams*). O nome da marca tem destaque em negrito. O *slogan* foi composto embaixo da palavra Honda, em letras menores. Numa seqüência de leitura linear do texto, de cima para baixo, no meio da página, aparece, em destaque, a foto do produto Honda: um carro. Embaixo da foto, em letras maiores que as do *slogan* da empresa, aparece um enunciado que se refere a um dos produtos da marca Honda já conhecido pelo leitor⁴⁸, mas que oferece ao comprador uma nova característica. Por isso, nesse enunciado, antes do nome do produto já conhecido como Civic, aparece o adjetivo *nuevo* mais a especificação do que é diferente nesse novo Civic: ele

⁴⁸ Dizemos um dos produtos, pois poderia fazer parte do conhecimento enciclopédico de qualquer pessoa o fato de que a Honda fabrica motos também.

tem três portas (3 *puertas*), ao que parece, em vez de 5. Na seqüência do enunciado *Nuevo Civic 3 puertas* há outra; trata-se de um argumento persuasivo e imperativo para a compra – *Sé tu mismo.* –, que aproximamos do português brasileiro paulistano como “Seja você mesmo”. Como se pode observar nas propagandas em geral, tal enunciado parece ter sido feito pelos responsáveis da marca Honda que, por seu intermédio, estabelecem com o leitor/comprador uma interpelação por meio do uso da 2ª pessoa do singular, tanto no se refere à flexão verbal do verbo *ser* (*sé*), feita no imperativo, na forma afirmativa, como no uso também do pronome *tú*. Dessa forma, os responsáveis pela marca reproduzem um discurso usado pela sociedade atual, que confere um valor específico, uma característica às pessoas: ser você mesmo, ser autêntico. Por outro lado, esse argumento persuasivo dá ao produto (o carro) esse mesmo valor específico que as pessoas em sociedade podem ter ou almejam ter, já que o carro é novo, é ele mesmo pelo fato de ter 3 portas. Dessa maneira, cria-se um correlato de identificação entre o carro (*Nuevo Civic 3 puertas*) e o comprador (*Sé tú mismo*); isto é, ser você mesmo significa ter o novo Civic 3 portas, que também é diferente. Essa argumentação é importante na medida em que, teoricamente, um carro de 3 portas pareceria inferior a um de 5. Então, o objetivo desse discurso valorizaria o que parece ter menos valor, pelo fato de se apresentar em sociedade como algo diferente, que tem características próprias, sendo ele mesmo.

Na seqüência, quase ao final da página, em letras pequenas, aparece o parágrafo no qual estão os dois enunciados trabalhados pelos aprendizes no teste. Retomamos na seqüência todo o parágrafo e destacamos em negrito os do teste:

A veces uno actúa como los demás. A veces coincidir indica estar en lo cierto. Es verdad, solo a veces. Ahora es el momento de pensar en uno mismo. Tal vez ser diferente.

Esse parágrafo apresenta uma ponderação a respeito de como se pode agir ou não na sociedade; trata-se de uma reflexão feita a partir do discurso veiculado no enunciado anterior (*Sé tu mismo*). Diríamos que, por meio do uso do *uno*, essa ponderação poderia ter sido feita por qualquer pessoa, inclusive

pelos responsáveis da marca Honda. Isso se justificaria, porque é uma maneira pela qual o fabricante do novo Civic também estaria ponderando sobre a sua própria maneira de agir na sociedade, colocando no mercado um produto que é diferente e de certo modo inferior no que se refere a sua categoria, carro⁴⁹. Tal postura reforça a identificação entre a marca e o leitor/comprador; isto é, a empresa e o produto oferecido são diferentes, “são eles mesmos”, assim como aquele que adquire esse carro pode ser diferente dos demais (*los demás*), da coletividade. Reformulando a possível idéia da marca, poderíamos dizer o seguinte: “Nós, empresa, aderimos também a esse mesmo discurso que é veiculado pela sociedade, assim como você leitor/comprador ou usuário da marca Honda; nós nos identificamos com você, que faz parte da coletividade.” Então, esse *uno* poderia se referir aos responsáveis pela empresa (1ª pessoa), ao leitor/comprador ou usuário (2ª pessoa) e a qualquer outro leitor/comprador ou usuário (3ª pessoa). Cria-se dessa forma um elo que parece ser indissociável entre as 3 pessoas, qualquer um poderia pensar dessa maneira e apostar em ser diferente, pelo menos, às vezes.

2.3.1. Reformulações do teste C que mantêm a forma *uno* no 1º enunciado

A partir do enunciado proposto, com exceção dos grupos 5 e 7, nos demais aparecem **reformulações** feitas em **espanhol**, que ocorrem por **substituição** de alguma/s **palavra/s** e **trocadas na ordem sintagmática**, mantendo a forma ***uno***.

No caso de **substituição** de palavra/s, pode-se observar o seguinte:

a) **Substituição do sintagma *A veces* (...) por outro**

(G1 3CC): ***Algunas veces uno*** actúa como *los demás*.

(G1 3CC): ***Por veces uno*** actúa como *los demás*.

(G3 1SN): ***Aunque uno*** actúa como *los demás*.

⁴⁹ Veja-se que a palavra carro não aparece em nenhum momento da propaganda. A foto, o nome e a marca do produto são suficientes para que o leitor/comprador saiba o produto de que trata.

b) **Substituição do sintagma (...) *actúa como los demás* ou de parte dele por outro**

(G1 5PT): *A veces uno **desea ser igual a la mayoría.***

(G2 5LSG): *A veces uno **actúa como los otros.***

(G4 3CTF): *A veces uno **imita o copia a los otros.***

(G6 2APA): *A veces uno **piensa como los demás.***

(G6 2APA): *A veces uno **tiene las mismas actitudes que los demás.***

(G6 2APA): *A veces uno **quiere parecerse con los demás.***

(G6 4DPS): *A veces uno **age como los otros.***

(G6 8FLA): *A veces uno **sigue a los demás.***

c) **Substituição de quase todo o enunciado**

(G1 4GA): *Uno **se comporta como la mayoría.***

(G6 7FOM): ***Con frecuencia uno actúa según el consenso.***

Encontramos **trocas na ordem sintagmática** do enunciado em produções de dois aprendizes de grupos diferentes. O aprendiz do grupo 6 reformulou, fazendo trocas na ordem sintagmática com as mesmas palavras do enunciado proposto, flexionando o verbo *actuar* de maneira adequada:

(G6 5ESM): *Los demás a veces **actúan como uno.***

(G6 5ESM): *Uno a veces **actúa como los demás.***

(G6 5ESM): *A veces los demás **actúan como uno.***

Trocar as palavras de lugar, a partir do enunciado proposto, parece ser uma tentativa do aprendiz de montar um quebra-cabeça, encontrar um sentido para o enunciado. Analisando as outras partes do teste desse aprendiz parece ser que não chega a nenhuma conclusão. Por exemplo, a sua reformulação em português foi feita ao pé da letra.

O aprendiz (G6 9FMN) faz também uma reformulação trocando a ordem do enunciado e com o acréscimo da expressão *Por mucho que*:

(G6 9FMN): *Por mucho que actúa como los demás a veces es uno.*

A expressão *Por mucho que* introduz uma oração concessiva com o uso do presente do indicativo. O enunciado, tal como estava, dava ao leitor a informação da frequência com que o sujeito *uno* agia (*actúa*); isto é, às vezes (*a veces*). A reformulação do aprendiz passa a contrastar duas informações:

1ª informação: *Por mucho que actúa como los demás.*

2ª informação: *a veces es uno.*

Segundo Matte Bon (1992: 211), nas orações concessivas, o enunciador se concentra essencialmente na 2ª informação, que é, na verdade, o que ele deseja ou tem que informar (*a veces es uno*). Na 1ª informação, o enunciador quer dizer que leva em conta o que está dito, mas que não pode deixar de afirmar o que está na 2ª. Isto quer dizer que na 1ª informação o falante põe de manifesto a inutilidade dessa informação, que pode ser de conhecimento prévio ou mesmo uma hipótese, mas que não é suficientemente relevante para impedir o que se diz na 2ª. Então, não podemos deixar de nos perguntar o que é que o aprendiz (G6 9FMN) quer ou tem que informar com *a veces es uno*? Vejamos, então, o que esse aprendiz faz ao longo do teste.

Esse aluno faz um total de três reformulações em espanhol para cada um dos enunciados propostos. Somente em um deles o aprendiz substitui *uno* por *alguno*:

(G6 9FMN): *Si bien que as veces **alguno** actua como los demás.*

Na outra reformulação, faz também inversão na ordem sintagmática e usa outra partícula concessiva: *A pesar de que*. No entanto, nas reformulações em que usa as partículas *Si bien que* e *a pesar de que*, o aprendiz não dá a 2ª informação, que seria de fato o que, com uma concessiva, o falante pretende informar. Perguntamos ao professor do grupo se eles tinham estudado essas partículas perto da época da aplicação dos testes e este nos informou que sim, mas sem muita profundidade. Ainda assim, o objeto dessa instrução formal

parece estar bem presente na memória desse aluno, que conduziu todas as suas reformulações nesse sentido.

Em português, temos a seguinte reformulação, que transcrevemos tal qual estava; isto é, com alguns desacertos:

(G6 9FMN): As vezes alguen acerta como os demais (os outros). Agora é o momento de pensar em acerta, mesmo, como os demais que as vezes acertam! Logo, se voce fizer isso, voce é aquele que pensa certo.

No item em que se pergunta sobre conhecimentos prévios, o aprendiz escreve o seguinte: “Para quem é o slogan? O verbo actúa no presente de indicativo (informa). O verbo es esta no presente do indicativo (informa)”.

Analisando essas partes do teste, pode-se perceber que o aprendiz “se agarra” às formas da língua, ao conhecimento formal; é como se tivesse que usar aquilo que foi ensinado (partículas e conhecimentos prévios sobre metalinguagem), neste caso, a aula sobre concessivas. No entanto, não parece ser que isso o levou à compreensão do *uno*. Interpretamos que o aprendiz conseguiu compreender que o *uno* é uma forma de indeterminação que se refere à 3ª pessoa pelo uso de *alguno actua* na sua reformulação em espanhol e também à 2ª (você) em sua reformulação no português. Por isso, o que parece que o aprendiz quer informar é que “às vezes se é único, se é você mesmo”, pois também poderia ter relacionado o 1º enunciado – *A veces uno actua como los demás* – com o 2º: *pensar en uno mismo*.

Outro aspecto que chama a atenção é o uso que o aprendiz faz da palavra “mesmo” em sua reformulação no português. No espanhol e no português a palavra “mesmo” tem valor de adjetivo e de advérbio. No entanto, no português, “mesmo” se usa com o valor adverbial de “realmente, verdadeiramente, de veras” (p.e.: Você vem mesmo?), um valor e uso que a forma *mismo* não possui no espanhol. A forma *mismo*, em espanhol, com valor adverbial, se usa sempre precedida de um advérbio como em: *mañana mismo, así mismo, aquí mismo*. Isto, por outro lado, poderia reforçar a sua “fixação nas formas”, na tentativa de encontrar significados coincidentes para as duas línguas.

2.3.2. Reformulações do teste C que não mantêm a forma *uno* no 1º enunciado

A partir do enunciado proposto, em quase todos os grupos aparecem reformulações feitas em espanhol, que ocorrem por **substituição** de uma ou de algumas **palavras e que não mantêm a forma *uno***. Há reformulações que substituem o *uno* e/ou o verbo *actuar*, outras modificam o início do enunciado ou o final dele. Vejamos alguns exemplos:

2.3.2.1. Reformulações que substituem o *uno* e/ou o verbo *actuar*

Em todos os grupos há produções em espanhol neste estilo, que dão conta dos valores do *uno*. No geral são substituídas por:

a) **Se + verbo 3ª pessoa do singular**

(G5 1B): *A veces **se actúa** como los demás.*

b) **Pronome *tú* + verbo *actuar* flexionado**

(G4 4MEF): *A veces **tú actúas** como los demás.*

c) **Verbo flexionado na 2ª pessoa do singular**

(G5 6PM): *A veces **actúas** como los demás.*

d) **Pronome *usted* + verbo *actuar* flexionado**

(G1 2CM): *A veces **usted actúa** como los demás.*

e) **Pronome *nosotros* + verbo *actuar* flexionado**

(G2 4VFS): *A veces **nosotros actuamos** como los demás.*

f) **Verbo *actuar* flexionado na 1ª pessoa do plural**

(G3 4RSN): A veces **actuamos** como los demás.

g) **Itens lexicais: *las personas, alguien, algún e todos***

(G1 3CC): A veces **todos** actúan de forma igual.

(G2 3VSC): A veces **alguién** actúa como los demás.

(G2 8VFK): A veces **las personas** actúan como los demás.

(G2 10LA): A veces **algún**⁵⁰ actúa como los demás.

2.3.2.2. Casos especiais

Encontramos duas produções em espanhol que seguem o padrão de substituição por palavra(s), mas que aproximam os valores do *uno* a construções que seriam possíveis no português. O exemplo do aprendiz (G1 2CM) se aproxima do item lexical “uma pessoa” que, dependendo do contexto em português, significa “eu, nós, a gente”.

(G1 2CM): A veces **una persona** actúa como los demás.

O aprendiz (G6 1ASA) faz o seguinte rascunho mental:

(G6 1ASA): A veces **se actúa** como los demás.

A veces **su actuación** es como los demás.

A veces **su desempeño** é como los demás.

A sua primeira reformulação capta o valor de indeterminação do *uno* e, de certo modo, sua reformulação em português parece confirmar isso: “Às vezes se age como os demais.”. No entanto, as duas reformulações seguintes

⁵⁰ No espanhol, segundo Matte Bon (1992: 46), é possível o item lexical *algunos* “(...) para referirse a pocos sujetos de identidad indefinida. El predicado no tiene el valor general que se le atribuye con las restantes formas impersonales.”

deixam algumas dúvidas e, por isso, duas possíveis interpretações. As reformulações poderiam fazer uma aproximação ao uso da segunda pessoa do português “você”; por isso, o uso do possessivo mais o substantivo: “sua atuação, seu desempenho” (*su actuación/su desempeño*). É comum os aprendizes de espanhol, paulistanos, trocarem os possessivos de 2ª pessoa do espanhol pelos de 3ª, pois são os que normalmente usam ao se comunicarem no português. A outra possibilidade é que o aprendiz tenha estabelecido uma co-referência entre *su actuación* e *su desempeño* com o carro a que se refere à propaganda. Essa segunda interpretação, que nos parece a mais provável, encontra respaldo em outra parte do teste do aprendiz: “As propagandas de automóvel. Elas comparam o desempenho do veículo aos concorrentes e sugerem que se deve mudar e experimentar o novo.”

O mesmo parece ocorrer com as seguintes reformulações de outro aprendiz do grupo 5:

(G5 2JAM): *A veces él actúa como los demás.*

(G5 2JAM): *A veces es igual a los demás.*

Pode-se concluir que tal co-referênciação existe por causa da sua reformulação em português:

(G5 2JAM): Às vezes o carro dos seus sonhos atua como os outros. Às vezes isso parece certo. Mas só às vezes, agora é o momento de pensar “no melhor”, talvez seja diferente.

2.3.3. Reformulações que mudam quase todo o sintagma do 1º enunciado do teste C

Em todos os grupos aparecem reformulações neste estilo. Algumas conseguem aproximar-se ao valor do *uno* de 3ª pessoa outras não. Algumas delas fazem referência ao carro. Essas reformulações seguem alguns padrões, a saber:

a) **Itens lexicais:** *una persona, las personas, toda la gente, un individuo, (un) otro, una actuación*

(G1 5PT): *A veces las personas son iguales.*

(G2 1GLS): *A veces un individuo hace lo que la colectividad está acostumbrada.*

(G2 2NAG): *Por veces una persona actúa como las demás.*

(G4 4GBB): *A veces toda la gente actúa del mismo jeito.*

(G6 7FOM): *A veces un individuo actúa conforme el restante de las personas.*

(G7 11 VNM): *A veces (un) otro/alguno actua como los demás.*

(G6 5ESM): *A veces una actuación me da igual.*

b) **Verbos em 1ª pessoa do plural, acompanhados ou não do pronome *nosotros***

(G2 4VFS): *A veces nosotros actuamos como las otras personas*

(G3 5LB): *Hacemos las cosas como los demás.*

(G7 1ACB): *A veces podríamos actuar como los demás.*

(G7 5GJ): *A veces copiamos/seguimos los otros.*

(G7 5GJ): *A veces somos iguales.*

c) **Pronome se + verbo flexionado em 3ª pessoa do singular**

(G2 1GLS): *A veces se hace como los otros.*

(G2 1GLS): *Por veces se copia la mayoría.*

d) **Verbo flexionado na 3ª pessoa do singular**

(G5 5MMF): *A veces sin querer hace las cosas como el otro.*

(G6 1ASA): *A veces su actuación es como los demás.*

(G6 6EO): *Aunque actúa como los demás.*

e) **Referência ao carro**

(G4 5GPS): *Muchas veces, los coches son iguales.*

(G4 5GPS): *A veces, se parece igual.*

(G4 5GPS): *A veces el superior se parece con los normales.*

(G7 4DV): *A veces su coche actúa como los demás.*

Observemos como o aprendiz (G4 5GPS) faz a referência ao carro; observando suas reformulações no espanhol, tanto do 1º quanto como do 2º enunciado do teste, temos:

(G4 5GPS): *Muchas veces, **los coches** son iguales.*

*A veces, **se parece igual.***

*A veces, **el superior** se parece con los normales.*

2º enunciado: *Ahora es el momento de pensar en tener **el superior.***

*Ahora está en la hora de tener **el mejor.***

*Es el momento de pensar en **algo único.***

O aprendiz diz que baseou sua produção na imagem do carro que aparece na propaganda (*La figura de la primera pagina*). Então, parece ser que fez uma elipse, baseando-se em estudos de apócope de *un/o*:

*Ahora es el momento de pensar en **uno (un carro)** mismo.*

Outro fator que parece ter contribuído para essa interpretação foi o fato de aproximar a palavra *mismo* ao significado adverbial possível no português “verdadeiramente, deveras”, mas que não poderia ser usado nessa estruturação no espanhol. Vejamos a reformulação do aprendiz no português:

(G4 5GPS): *Às vezes, **um carro** atua como os demais. Agora é o momento de pensar em **um mesmo.***

A leitura poderia ser essa: *Às vezes, **um carro** atua como os demais. Agora é o momento de pensar em **um carro mesmo.***

f) **Criando efeito de instrução que generaliza:** vejamos as reformulações de um aprendiz que cria o efeito de instrução generalizadora somente na segunda reformulação

(G7 1ACB): A veces **el actúa** como los demás.

(G7 1ACB): A veces **hay que actuar** como los demás.

(G7 1ACB): A veces **podríamos** actuar como los demás.

Para a primeira reformulação do aprendiz (G7 1ACDB), fazemos duas interpretações:

- o aprendiz poderia ter captado a idéia de *uno* de artigo indefinido, fazendo elipse da palavra carro (em espanhol, poderia ser *un coche*);
- o aluno poderia ter aproximado *uno* do pronome *él*, (*él*, o qual o aprendiz não teria acentuado), em português, “ele”;

Na segunda reformulação, o aprendiz generaliza, por meio da expressão *hay que* + verbo no infinitivo; e na terceira, o aprendiz usa o verbo *poder* flexionado na 1ª pessoa do plural no condicional + verbo *actuar*. Tal construção passa a idéia de algo que não foi realizado ainda, mas que pode vir a ser, neste caso, por todos.

Consideramos importantes esses passos que o aprendiz (G7 1ACB) realizou: a **captação da idéia de *continuum***; isto é, de *uno* mais determinado (“o carro”) para menos determinado (*hay que actuar*, “qualquer um”) e de novo mais determinado (*podríamos*, “nós”).

2.3.4. Reformulações que mudam todo o sintagma do 1º enunciado do teste C

Aparecem reformulações neste estilo nos grupos 1, 2, 3 e 4. São elas:

(G1 4GAG): *Todos ententan ser iguales.*

(G1 4GAG): *Personas quieren similitudes.*

(G2 1GLS): *Por veces un individuo hace lo que la colectividad está acostumbrada.*

(G3 5LB): *La gente sigue la mayoría.*

(G3 5LB): *No nos gusta inovar, más sí hacer algo como la mayoría.*

(G4 3CFT): *La mayoría de las personas no son auténticas.*

Diríamos que, no geral, as reformulações não captam o sentido do enunciado proposto. No entanto, como dissemos anteriormente, trata-se de um gesto interpretativo que consideramos bastante positivo.

Pode-se observar que no teste D, do qual já falamos, os grupos 3, 5, 6 e 7 apresentaram gestos interpretativos. No 1º enunciado do teste C, os grupos 1, 2, 3 e 4 apresentaram gestos interpretativos. Somente o grupo 3 apresentou gesto interpretativo nos dois testes. No entanto, trata-se do mesmo aprendiz (G3 5LB).

Entre todos os grupos, encontramos somente um aprendiz que fez inversão na ordem sintagmática:

(G6 5ESM): *Los demás a veces actúan como uno.*

Essa inversão parece querer encontrar uma posição sintagmática para o *uno*, de modo que pareça ter algum significado aceitável. Nesse caso o *uno* poderia ser sinônimo de “único”.

2.3.5. Reformulação do 1º enunciado do teste C que foi feita em português em vez de espanhol

No grupo 3, chama a atenção um aprendiz que fez duas reformulações no português:

(G3 3ATS): *As vezes um atua como os demais.*

As vezes o mesmo atua como os demais.

Na primeira reformulação, o aluno aproxima o *uno* de “um”, provavelmente com a idéia de um por oposição a muitos e na segunda, de “o mesmo”. Com relação à segunda reformulação, parece ficar evidente a relação que o aprendiz faz com outras partes de propaganda: *Sé tú mismo e pensar en uno mismo*.

Em outras partes do texto, o aprendiz aproxima o significado de *uno* à 2ª pessoa, aos leitores que dão nesse caso a opinião. Em outra parte do teste, o aprendiz diz que fica subentendido que o enunciado tem “O sentido de algo único”. Consideramos interessante observar como o processo de compreensão do aprendiz vai sendo processado, posto para fora ou mesmo sendo tecido ao longo do teste.

2.3.6. Reformulações do teste C que mantêm a forma *uno* no 2º enunciado

São poucas as reformulações que mantêm a forma *uno* no 2º enunciado. Não aparecem em todos os grupos e os aprendizes que o fazem apresentam reformulações com as seguintes características:

a) Outros itens lexicais

(G1 3CC): *Ahora hay/tenemos que pensar en uno mismo*.

(G1 4AGA): *Uno debe pensar en uno mismo neste momento*.

(G7 3LRT): *Ahora cada uno debe pensar en si*.

Esses exemplos captam o sentido de obrigatoriedade: *hay que, tenemos que e debe*.

b) Acréscimo de partículas

(G6 6EO): *Ya que/ Como/También es el momento de pensar en uno mismo*.

c) Alteração na ordem sintagmática

(G2 5LSG): *El momento, ahora, es de pensar en uno mismo.*

(G2 5LSG): *Es momento, ahora, de pensar en uno mismo.*

(G6 5ESM): *Pensar en uno mismo es el momento, es ahora.*

(G6 9FMN): *Lo momento de pensar en uno mismo es ahora.*

d) Repetição e corte de palavras do sintagma

(G6 5ESM): *Es ahora de pensar en uno mismo.*

Neste caso, parece que *Es ahora* se aproxima de algumas possibilidades em português: “é hora, é o momento, (é) agora, já”. Esse argumento encontra respaldo nas outras reformulações em espanhol e na realizada em português:

(G6 5ESM): *El momento es ahora de pensar en si mismo.*

(G6 5ESM): *Pensar en uno mismo es el momento, es ahora.*

(G6 5ESM): *Agora é o momento de pensar em si mesmo.*

e) Repetição de parte do sintagma com acréscimo de palavras

(G4 6LF): *Ahora es el momento **de usted** pensar en uno mismo.*

A reformulação do aprendiz (G4 6LF) aproxima o valor do enunciado à 2ª pessoa ao usar a forma *usted*. Pode ser que, para o aprendiz, havia a necessidade de preencher a posição sintática de sujeito vazia antes do verbo *pensar* para determinar qual seria a referência. Em outra parte do teste, o aprendiz diz que fica subentendido que “o *uno* é você mesmo” e a reformulação em português é a seguinte:

(G4 6LF): *Agora é o momento de pensar em si mesmo.*

Neste caso, o grupo do aprendiz estudou o tema, então, talvez a instrução formal tenha ajudado o aprendiz na compreensão dos valores do *uno*

e o ajudou a compreender a referência. No entanto, faltaram recursos lingüísticos em espanhol para uma construção condizente com essa interpretação. A produção em espanhol, tal como está, daria margem a outra interpretação, na qual a forma *uno* seria artigo e para a qual teríamos que encontrar uma referência dentro da propaganda. Nesse caso, poderia ser *uno* = *un carro*.

O aprendiz (G6 9FMN) acrescentou às suas reformulações algumas partículas. Já tínhamos nos referido a esse aprendiz, que parece ser extremamente influenciado pela instrução formal, numa espécie de “é necessário usar tudo o que já aprendi” ou mesmo “vamos testar tudo que já aprendi”. Vejamos suas reformulações:

(G6 9FMN): ***Apesar de que, es la ahora, encima es el momento de pensar en uno mismo.***

(G6 9FMN): ***Si bien que sea la hora, también es el momento de pensar uno mismo.***

2.3.7. Reformulações do teste C que não mantêm a forma *uno* no enunciado 2

Em quase todos os grupos aparecem reformulações que aproximam a forma *uno* de **pronomes** ou de **itens lexicais**. Além dessas aproximações, as reformulações apresentam mudanças, como cortes ou acréscimo de palavras ou inversão no sintagma. Vejamos os exemplos:

a) Pronomes

Reformulações com pronomes aparecem em todos os grupos

(G1 2CM): *Ahora es el momento de pensar en **ti***

(G1 4AGA): *Es hora de pensa em **si mismo**.*

(G2 4VFS): *Ahora es el momento de pensar en **nosotros**.*

(G3 4RSN): *Piense en **tu** mismo.*

- (G3 5LB): *Hay que satisfacer a **ti** mismo.*
- (G4 1R): *Es el momento de pensar en **usted**.*
- (G5 6PM): *Ahora es el momento de pensar en **si** mismo.*
- (G6 3CAF): *Ahora es el momento de pensar en **se** mismo.*
- (G6 7FOM): *Ahora es **tú** y **sus** pensamientos.*
- (G7 1ACB): *Ahora es el momento de **pensarse** mismo.*
- (G7 4DV): *Ahora es el momento de pensar **él** mismo.*
- (G7 7JLP): *Ahora es el momento de pensar en **nos** mismos.*
- (G7 11VNM): *Este es el momento de pensarnos en **nosotros**.*

Há algumas produções de dois aprendizes, que dão ao verbo pensar marcas sintáticas de sujeito (flexão e se). Dessa forma, estabelecem uma seqüência semântica em que co-referenciam o *uno* (que é sujeito de pensar) com outra marca de sujeito para o mesmo verbo *pensar*. Essas reformulações, que não são boas em espanhol, trazem à tona uma estruturação possível em português com o verbo pensar em infinitivo flexionado (Agora é o momento de/prá se pensar mesmo ou ainda para “pensarmos”):

- (G1 1B): *Ahora es el momento de **pensarnos** en nosotros mismos.*
*Ahora es el momento de **pensarse** en **si** propio.*
- (G5 6PM): *Ahora es el momento de que **piensem** en **nosotros** mismos.*
*Ahora es el momento de **pienses** en **ti** mismo.*

O aprendiz (G7 1ACB) apresenta também outras duas produções das quais aproxima o *uno* a *si* e a *tú*. No entanto, parece ser que a hipótese que pesou mais foi a de *uno* equivaler a *ele = carro*. Essa hipótese se reforça tanto na produção em português (Agora é o momento pensar nele mesmo.) como na resposta do aprendiz no item subtítulo: “Que o carro da propaganda atua melhor que os outros e que agora é a hora de pensar nele exatamente. Pois ele não especifica exatamente ao referido”.

b) Itens lexicais

Reformulações com itens lexicais não aparecem somente no grupo 7:

- (G1 6CFL): *Ahora es el momento de **ter sus propios pensamientos**.*
- (G1 5PT): *Ahora hay oportunidad para ser **individualista***
- (G2 1GLS): *Ahora es el momento de pensar **individualmente**.*
- (G2 2NAG): *Ahora es el momento de pensar en **un caso único**.*
- (G2 4VFS): *Ahora es la hora de pensar en **nadie**.*
- (G3 2GBT): *Ahora está en tiempo de **ser egoísta**.*
- (G4 2AI): *Sea **auténtico/original**.*
- (G4 5GPS): *Ahora es el momento de pensar en **tener el superior/algo único**.*
- (G5 2JAM): *Ahora es el momento de pensar en **lo mejor**.*
- (G6 2 APA): *Ahora es el momento de **ser diferente**.*
- (G6 4DPS): *En el momento es hora de pensar en **la gente**.*
- (G6 10LGG): *Ahora es el momento de pensar en **la gente mismo**.*

Nessas reformulações parece haver aproximação à idéia de pensar ou ser “único, diferente” e isto significaria ser superior, egoísta, o melhor. No entanto, as reformulações dos aprendizes (G6 4DPS) e (G6 10LGG) se parecem a possibilidades de estruturação em português e do significado que o item lexical “a gente” tem no português: “nós”. De todo modo, caberia dizer que, analisando outras partes do teste desses aprendizes, houve compreensão do enunciado. É interessante ver como por vezes essas produções, sem serem totalmente aceitáveis, ainda assim chegam perto dos valores possíveis que esse pronome tem no espanhol.

Pode-se observar também que alguns aprendizes que não conseguiram produções que se aproximassem dos valores do *uno* no 1º enunciado no espanhol e/ou no português compreenderam o valor do *uno* no 2º enunciado. Vejamos o exemplo do aprendiz (G6 10LGG) no português, que aproximou no 1º enunciado o *uno* a “um” e depois, no 2º enunciado, a “si próprio”:

(G6 10LGG) Às vezes **um** atua como os demais. (...) Agora é o momento de pensar em **si próprio**.

As reformulações do aprendiz (G4 3CFT) parecem gestos interpretativos:

(G4 3CFT): *Sea tu mismo original.*

Sea autentico.

Sea original.

Essas produções parecem ter vínculo de referência com outro enunciado da propaganda que está debaixo da imagem do carro:

Nuevo Civic 3 puertas. Sé tu mismo.

Isso parece ficar comprovado pelo fato de que o aprendiz diz que baseou suas produções na observação da figura, comparando-a com o texto e que, segundo ele, o que fica subentendido é que quem compra aquele carro é original, sua reformulação em português também confirma isso:

(G4 3CFT): As vezes **imitamos** aos outros, agora é o momento de **ser original**.

2.4. O teste D: possibilidade de análise

O enunciado trabalhado no **teste D** aparece no jornal eletrônico *Buenos Días*. Trata-se de uma citação do falecido pintor espanhol cubista Juan Gris:

(Después de todo)⁵¹, ***la pintura se ha de hacer tal como uno es.***

Antes da citação, os aprendizes puderam ler o seguinte título: *Pintar las cosas*. O título favoreceria a compreensão da estruturação sintagmática complexa de passiva com sujeito indeterminado com a qual os aprendizes trabalharam. O uso da passiva permite ao enunciador enlaçar o tema que já estava contextualizado no título *Pintar las cosas* com o assunto que continua na seqüência do enunciado *Después de todo, la pintura...* e, ao mesmo tempo,

⁵¹ Não foi pedida aos aprendizes a reformulação da expressão “Después de todo”; por isso a colocamos entre parêntesis.

referir-se indiretamente ao sujeito do sintagma *uno es*, que aparece na seqüência da estruturação que foi reformulada pelos aprendizes.

O enunciado tem um valor de “instrução” ou mesmo de “máxima” (*ha de hacerce*, uma passiva com “se” – *pasiva refleja* em espanhol – sem agente e, portanto, generalizante: todo mundo deve fazer assim); parece captar o valor pragmático do provérbio: “(...) asserção sobre a maneira como funcionam as coisas, sobre como funciona o mundo, dizendo o que é verdadeiro.” (Maingueneau, 2002: 171). Tal efeito proverbial é inicialmente produzido pela expressão *Después de todo*, com a qual o enunciador atenua algo que vai dizer e que é conhecido por todos; a asserção que vem na seqüência reforça o conhecimento compartilhado com o leitor/ouvinte. Por tudo isso, poderíamos dizer que, neste enunciado, Juan Gris está se referindo mais a ele mesmo e menos a 3ª pessoa, ainda que o faça de maneira atenuada devido aos recursos lingüísticos utilizados.

2.4.1. Reformulações do teste D que mantêm a forma *uno*

A partir do enunciado proposto, em quase todos os grupos, exceto o grupo 3, aparecem **reformulações** feitas em **espanhol**, que ocorrem por **substituição** de alguma/s **palavra/s** e **inversão da ordem sintagmática**, **mantendo a forma *uno***. Consideramos que não é um número muito significativo em termos quantitativos; no entanto, pensando-se qualitativamente, podemos fazer algumas observações pertinentes.

Nos **grupos 1, 2, 6 e 7**, alguns aprendizes tentam captar o **efeito de instrução proverbial** pelo uso de expressões, como *necesita ser hecha*, *Hay que hacer*, etc.. A partir dessas expressões, os aprendizes generalizam a referência, a instrução serve para qualquer um; isto é, demonstraria compreensão dos valores do *uno* (qualquer um, inclusive a 1ª e a 2ª pessoa). Transcrevemos na seqüência alguns exemplos:

(G1 3CC): La pintura **debe ser hecha** tal como **uno** es.

(G7 3LRT): **No se debe disfrazar lo que uno realmente** es.

(G6 9FMN): **Se lo has de hacer** la pintura tal como **uno** es.

No **grupo 6**, o aprendiz (G6 3CAF) substituiu a estrutura *se ha de hacer* pelo que se conhece no espanhol como *verbos de cambio*; isto é, verbos que se referem a mudanças vividas por um sujeito, às vezes, espontaneamente, sem uma referência ao agente responsável pela transformação. No espanhol, temos os verbos *ponerse, volverse, llegar a (ser), hacerse, quedar, quedarse, transformarse, convertirse, acabar e terminar*, cada um deles possui matizes diferentes quanto ao modo de transformação que o sujeito sofre, como mudança instantânea, rápida, duradoura, entre outras coisas.⁵²

O aprendiz usa dois desses verbos: *convertirse* e *volverse*. Segundo Matte Bon (1992: 54-56), *grosso modo*, o verbo *convertirse* se usa para referir-se a mudanças radicais e o verbo *volverse* para referir-se a transformações rápidas. Na última reformulação, o aprendiz usa também o verbo *cambiarse*, ao que parece com esse mesmo objetivo. No entanto, o verbo *cambiarse*, no espanhol, não é um *verbo de cambio*, significa geralmente mudar, trocar de roupa. Vejam-se as reformulações do aprendiz:

(G6 3CAF): *La pintura va a convertirse en lo que uno es.*

(G6 3CAF): *La pintura se ha de volver lo mismo que uno es.*

(G6 3CAF): *La pintura se ha de cambiar tal como uno es.*

É importante observar que as reformulações do aprendiz (G6 3CAF) mudam o efeito de sentido de instrução proverbial para o de transformação, mudança de um sujeito. Nesse caso, o *uno* fica intacto; o que muda é a função da pintura, que vai se transformar em *lo que uno es*. Por outro lado, pensamos que esse dado teria que ver com uma provável instrução formal que o aprendiz tenha recebido sobre o tema *verbos de cambio*, o que poderia ser uma espécie de impulso de aplicar determinado conteúdo estudado, tal como já observamos em outros testes.

Nos **grupos 1, 2, 4, 5, 7**, encontramos também reformulações em que há:

⁵²Para este trabalho, não nos parece pertinente esclarecer todos os matizes que esses verbos têm no espanhol, falaremos brevemente mais adiante sobre os verbos usados pelo aprendiz.

a) **Troca de palabras**

(G1 6CFL): **La arte** se ha de hacer tal como uno es.

(G5 2JAM): La pintura se ha de hacer tal como uno **quiere**.

b) **Inversão na ordem sintagmática**

(G2 2NAG): La pintura, **así como uno es**, se ha de hacer.

(G2 2NAG): La pintura ha de **hacerse** tal como uno es.

c) **Mudança no tempo verbal e/ou do sintagma se ha de hacer**

(G2 5 LSG): La pintura **se hará** como uno es.

(G4 4GBB): La pintura **refleje** uno como es.

(G4 2AI): La pintura **puede ser** como uno es.

(G7 12VCG): **Podemos** hacer la pintura como uno es.

(G7 12VCG): **Se hace** la pintura como uno es.

Essas reformulações parecem revelar a dificuldade de escolha dos recursos lingüísticos para a captação do sentido do enunciado proposto. Então, parece ser que o aluno tenta compreender o sentido do enunciado a partir dos recursos lingüísticos que tem por meio de sinonímia, de conhecimento de outros tempos verbais e de colocação pronominal, sem tocar no que de fato lhe foi solicitado.

2.4.2. Reformulações do teste D que não mantêm a forma *uno*

A partir do enunciado proposto, em quase todos os grupos aparecem reformulações feitas em espanhol, que ocorrem por **substituição** de uma ou de algumas **palavras e que não mantêm a forma *uno***. Em **todos os grupos** há produções em espanhol que ocorrem sem, no entanto, darem conta dos possíveis valores do *uno*.

Nesses casos, para o **grupo 1**, o *uno* se refere à **realidade**, à **imagem** e **objetos**. Podemos interpretar que o *uno* que se refere, genericamente, a quem pinta, agora desaparece e dá lugar ao “mundo real”, que é aquele que a pintura deveria, então, refletir. A pintura já não deve me/nos revelar, ser como eu sou ou nós somos, subjetiva e interpretativa, mas realista, como as coisas são. Relacionamos também essa interpretação ao conhecimento prévio que os aprendizes têm sobre pintura como algo realista; ou seja, a pintura igual à imagem. Por exemplo:

(G1 2CM): *La pintura debe ser igual a los **objetos pintados**.*

(G1 4GA): *Debe de poner la pintura tal qual **el imagen** es.*

Nos **grupos 2, 3, 4 e 6**, alguns aprendizes mantêm, de um modo geral, a estruturação *La pintura se ha de hacer tal como* e fazem reformulações a partir do sintagma *uno es*. Tal procedimento parece estabelecer uma co-referência entre *la pintura* e *uno es*. Por exemplo:

(G2 4VFS): ***La pintura** se ha de hacer tal como **ella es**.*

(G3 3ATS): ***La pintura** se ha hacer tal como **las otras son**.*

(G4 3CFT): ***La pintura** se ha de hacer como **era**.*

(G5 2JAM): ***La pintura** se ha de hacer tal como **es**.*

(G6 8FLA): ***La pintura** se ha de hacer tal como **ella es**.*

(G7 4DV): ***La pintura** se ha de hacer tal como **ella es**.*

Os dois blocos anteriores de reformulações são tautológicas (a pintura deve ser como a pintura é); além disso, em outros momentos, reproduzem, *grosso modo*, dois estilos de estruturação que captam o sentido de generalização que a indeterminação do sujeito tem e, ao mesmo tempo, essa idéia que circula sobre arte, que é compartilhada por muitos; ou seja, a pintura deve ser como o objeto pintado é: realista.

(G1 4GA): Deve-se colocar a pintura tal qual a imagem.

(G3 1SN): A pintura há de ser como ela é.

Isto é, uma pintura pode ser feita ou reproduzida a partir da observação/cópia de um objeto ou imagem real. Outra questão que apoiaria essa hipótese é o fato de que na íntegra do texto apresentado aparece o título *Pintar las cosas*. Nesse caso, os aprendizes poderiam ter feito a seguinte reformulação para o título: Exemplos:

(G1 4GA): Espanhol: *Deve de poner la pintura tal qual **el imagen** es.*

Português: Deve-se colocar a pintura tal qual **a imagem**.

Chegamos à conclusão de que essas reformulações se apóiam no conhecimento prévio que têm sobre a idéia de pintura realista, essa que “retrata fielmente as coisas” e que tão facilmente cai no gosto das pessoas. Poderíamos dizer que essas reformulações falham porque não conseguem se aproximar de nenhum dos valores do *uno*.

Nos **grupos 2, 3, 4, 5, 6 e 7** há reformulações que mantêm a estrutura *la pintura se ha de hacer tal como* e que mudam *uno es* por:

a) **Pronomes, com ou sem verbo ser flexionado:** *tú eres, usted es, nosotros somos, tu es⁵³, él es, ti*

(G6 7FOM): *La pintura se ha de hacer tal como **tí**.*

b) **Pronomes indefinidos, com verbo flexionado:** *alguién es, otro es, cada un ve*

(G2 8VFK): *La pintura se ha de hacer tal como **cada un ve**.*

c) **Itens lexicais, com e sem verbo:** *la gente, las personas, el modelo, realidad, actitud*

(G6 10LGG): *La pintura se ha de hacer tal como **la gente es**.*

⁵³ Em espanhol, a forma flexionada do verbo ser que corresponde a *tú é eres* (*tú eres*).

Nos casos em que os aprendizes tiveram como base o *a gente* do português para reformularem, isto quer dizer que os alunos captaram o sentido do enunciado. Porém é impossível afirmarmos isto a partir apenas dessa produção. O interessante aqui é que a produção é formalmente boa, porém não sabemos se efetivamente ela capta o valor do *uno* em espanhol ou se ela espanholiza uma forma do português, com o valor que ela tem nesta língua. Ou seja, nem sempre uma produção superficialmente correta pode se sustentar numa boa interpretação e nesse sentido a relação português-espanhol é efetivamente muito perigosa.

d) **Verbo ser flexionado:** *eres, fue, es*

(G4 5GPS): *La pintura se quedará como siempre **fue**.*

e) **Se + verbo ser flexionado:** *se es, se has sido*

(G7 1ACB): *La pintura se ha de hacer tal como **se has sido**.*

Consideramos que essas reformulações têm um aspecto positivo, pois se aproximam de um dos valores da forma *uno*, 3ª pessoa, e também, em alguns casos, do de 1ª pessoa. Por outro lado, caberia a interpretação de que poderia ter sido uma estratégia dos aprendizes; isto é, reformular somente o fragmento da estruturação que é sintaticamente mais simples (pronome e verbo).

2.4.3. Ausência de produção no teste D

Somente um aluno, (G1 1AC), não produziu nenhuma reformulação; diz explicitamente que não entende a lógica, que não entendeu nada. A falta de entendimento parece tê-lo impedido de produzir. Por outro lado, temos que levar em conta o fato de que foi o primeiro teste com o qual o aprendiz teve contato e, de certo modo, o mais complexo, tanto do ponto de vista sintático como pragmático-discursivo.

2.4.4. Produção com registro de falta de entendimento no teste D

Alguns aprendizes apresentam produções tanto no espanhol como no português, mas dizem não terem entendido o enunciado em algum outro momento do teste:

(G1 5PT): Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol.

(G2 1GLS): Não entendi direito, na verdade. Não sei.

(G6 3CAF): Muita dúvida. Não consegui entender o significado nessa frase. Acredito que seja isso, tentei deduzir.

Apesar dessas afirmações feitas pelos aprendizes, algumas reformulações ou outras partes do teste demonstram que houve compreensão, ainda que às vezes parcial, da forma *uno*. Vejamos exemplos de diferentes partes do teste desses mesmos aprendizes que demonstrariam alguma compreensão do *uno*:

a) Reformulação em espanhol

(G6 3CAF): *La pintura se ha de hacer tal como **nosotros**.*

b) Reformulação em português

(G2 1GLS): A pintura deve ficar como **alguém** realmente é.

c) Subtexto

(G1 5PT): Que o artista privilegia sua visão de mundo e sua arte é um reflexo disso.

Se fôssemos avaliar a compreensão da forma *uno*, observando somente a produção desses aprendizes, poderíamos dizer que esses alunos compreenderam a forma *uno*. No entanto, a observação do conjunto dos dados

a partir do eixo produção-compreensão nos leva a outra interpretação; isto é, além da evidente assimetria entre produção-compreensão, fica claro que **esses alunos ainda não sabem o suficiente para saberem o que sabem e o que não sabem.**

É importante observar que os grupos 1 e 2 tiveram mais ou menos o mesmo tempo de exposição à língua e receberam o teste D em seqüência de apresentação diferente, grupo 1 (D – C – B – A) e o grupo 2 (A – B – C – D). O grupo 6 teve o dobro de horas de exposição à língua e recebeu o teste, aparentemente, numa seqüência mais fácil (A – B – C – D). Isto parece indicar que o/s fature/s que incide/m sobre o eixo produção-compreensão parece/m ser aleatórios; ou seja, dependente de fatores incertos. Sobre esse aspecto falaremos ainda mais adiante e no capítulo 5.

2.4.5. Produções totalmente reformuladas em espanhol, literalidade em português e aleatoriedade no teste D

Nos **grupos 3, 5, 6 e 7** aparecem algumas produções que foram completamente reformuladas. São elas:

(G3 5LB): *Hay que concluir el trabajo con tu personalidad.*

(G3 5LB): *La conclusión de un trabajo debe ser personal.*

(G3 5LB): *Hay que estar demostrado sus características personales.*

(G5 5MMF): *Hay que pintar lo real como se parece.*

(G6 7FOM): *El trabajo tiene su marca.*

(G7 3LRT): *Se debe retratar las personas como son realmente.*

(G7 3LRT): *Las descripciones deben ser fieles.*

Essas reformulações parecem ser uma interpretação do enunciado proposto. Esse fato é bastante positivo, pois parece ser uma tentativa do aprendiz de se desprender das formas da língua, ainda que algumas dessas reformulações não possam substituir adequadamente o enunciado feito, como se fosse Juan Gris mesmo falando. Consideramos que esse gesto de interpretação é positivo, porque também constatamos que, o contrário de tal

gesto, prender-se excessivamente às formas ou à sintaxe da língua espanhola faz com que o aprendiz chegue, por vezes, à beira do absurdo, principalmente, no que se refere às suas produções em língua materna. Vejam-se exemplos de tal literalidade:

(G1 3CC): Deve se fazer a pintura tal como um é.

(G2 NAG): A pintura há de se fazer do modo como um é.

(G4 4GBB): Depois de tudo, a pintura se faz como um é.

Tentamos analisar e comparar que fatores teriam influenciado os aprendizes que produziram aqueles gestos interpretativos com estes, observando o tempo de exposição à língua, seqüência de apresentação dos testes e o fato de terem estudado ou não o tema, mas não encontramos nenhum fator específico que explique convincentemente essas produções, ou melhor, que justifiquem essas produções com base nesses dados.

Tendo como base teórica o pensamento complexo, do qual já falamos no capítulo 2, chegamos à conclusão de que realmente a situação de ensino-aprendizagem e a complexidade própria dos sujeitos dão lugar a esse tipo de ordem produtiva, relacional, relativa, contraditória e dependente de fatores aleatórios. Por outro lado, ponderamos sobre a possibilidade de um estudo quantitativo nos dar respostas diferentes; no entanto, nossa pesquisa parece apontar que somente o número de casos aumentaria por grupo, se fossem grupos maiores; isto porque, levando-se em conta outros dados já citados anteriormente, observa-se que parece haver casos isolados dentro dos sete grupos diferentes analisados.

A aleatoriedade aparece também em outras produções, uma delas dá conta de que Juan Gris se refere a ele mesmo:

(G7 8JPB): *La pintura se ha de hacer tal como **yo soy**.*

Outra reformulação que chama à atenção é a seguinte:

(G4 6LF): *La pintura se ha de hacer tal como **Juan es**.*

A diferença entre essas duas últimas reformulações está no fato de que o aprendiz (G7 8JPB) reformulou fazendo exatamente o que o teste pedia; ou seja, substituiu o enunciado por outra possibilidade de modo que pudesse funcionar no mesmo contexto com sentido similar, a partir da perspectiva de Juan Gris como enunciador. Já o aprendiz (G4 6LF) seguiu parcialmente o que foi pedido; isto é, fez a reformulação, interpretando-a, mas colocando-se fora da cena enunciativa; ou seja, não ocupa o lugar do enunciador Juan Gris. Por isso, a reformulação passa de *uno es* para *Juan es*.

Visto isso e chegando ao final deste capítulo, podemos nos perguntar quais alunos sabem mais, quais sabem menos, o que sabem, afinal? Ou mesmo, *¿qué es lo que uno/a comprende, qué es lo que uno dice, en definitiva, cómo se sabe lo que uno/a sabe en una lengua extranjera?* Deixamos para responder essas perguntas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

PRESUPOSTOS TEÓRICOS E RESULTADOS DA PESQUISA: O MODELO TEÓRICO

Por 'adquisición' se entiende algo que se opera en el mismo alumno, cuyo proceso y producto son algo creado por él, no impuesto ni impartido por el profesor. Puede ser que éste influya, pero cuando decimos que un alumno adquiere la segunda lengua, es probable que se deba a otra lógica que la del orden de los capítulos de nuestra gramática descriptiva.

Jan Slagter

1. Introdução

Neste capítulo final, no item 2, relembramos brevemente os conceitos usados nesta tese que envolvem o tema *impersonalidad*/indeterminação do sujeito. No item 3, retomamos a pergunta nuclear que deu origem a esta tese e apresentamos o que os dados da pesquisa revelaram com relação a compreensão, não compreensão e compreensão parcial dos valores da forma *uno/a*, analisando: os valores atribuídos a essas formas pelos aprendizes; no que estes se apóiam para interpretá-las; o que conseguem interpretar a partir do que não está escrito no enunciado, mas sim a partir do que ele sugere, aquilo que chamamos de subtexto; a importância do conhecimento prévio e o efeito da maior ou menor informação pragmática. Finalmente, no item 4, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, desenvolvemos um modelo interpretativo de processamento e processo de aquisição-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros.

2. Uma retomada sobre o tema *impersonalidad*/indeterminação do sujeito

O tema *impersonalidad*/indeterminação do sujeito tem sido a questão lingüística objeto de nosso estudo. No entanto, não temos tido como objetivo tentar batizar essa questão com um único nome que corresponda a uma tradução para ambas as línguas, ainda que nos pareça que na gramática do

espanhol a terminologia poderia ser revista e o que é visto como um único fenômeno poderia ser desmembrado, assim como se fez nos estudos do português que conhecemos.

Consideramos **indeterminação do sujeito** o mesmo que Milanês (1988: 90): “**um inventário aberto de expressões, que tenham por efeito a generalização da referência do sujeito**” e que objetiva indeterminar o falante por diferentes interesses deste. Entenda-se por **referência** um componente expresso (p.e.: “a gente”, “*uno*”) ou não (p.e.: verbo flexionado em 3ª pessoa do plural) em um sintagma nominal-sujeito (Milanês, *ibid.*). A marca da generalização da referência seria o fato de a indeterminação do sujeito se referir sempre à 3ª pessoa.

Partindo dessa definição, assumimos que a indeterminação é uma questão enunciativa que afeta a:

a) **A gramática**, porque abrange um conjunto de construções lingüísticas (inventário aberto) nas quais se indetermina um eventual sujeito;

b) **O discurso**, pois seu efeito de sentido é o de generalizar a referência do sujeito, atribuindo a uma determinada ação a qualquer uma das três pessoas do discurso (1ª, 2ª, 3ª pessoa do discurso);

c) **A pragmática**, porque é dependente de um contexto. O que significa dizer que um mesmo item lexical pode vir a assumir valores diferentes, dependendo do contexto em que se insere.

Com base em Matte Bon (1992), Gómez Torrego (1994) e Lavandera (1984) e Fernández Ramírez (1986), pode-se dizer resumidamente que o falante, ao usar a forma *uno*, refere-se a ele mesmo (1ª pessoa do singular), mas, ao mesmo tempo, tenta dar ao que diz um valor mais geral; ou seja, aplicável a qualquer pessoa (3ª pessoa do singular). Caberia lembrar também que é possível para as mulheres usarem a forma *una*, o que em certa medida parece determinar mais a falante (1ª pessoa do singular) do que a forma masculina.

3. Relembrando o que buscamos nos dados

A pergunta nuclear que deu origem a esta tese: por que alguns aprendizes interpretam o significado da forma *uno* e outros não, estando sob experiências análogas em situação de ensino formal, levou-nos, por um lado, a observar algumas variáveis como tempo de exposição, ordem e intervalo de apresentação e explicitação formal ou não. Por outro, conduziu-nos a uma metodologia de pesquisa experimental, baseada em Vygotsky (2001), que privilegiou a análise do processamento da informação reformulado pelos aprendizes nos exercícios propostos nos testes e, também, do processo pelo qual os aprendizes passaram frente a cada um dos diferentes enunciados propostos nos quatro testes. Sob análise, observamos, nos testes apresentados aos alunos, questões relativas ao *uno/a* como:

- A compreensão dos possíveis valores no espanhol;
- Os valores atribuídos a essa forma;
- No que se apóiam para interpretá-lo;
- O que conseguem interpretar a partir do que não está escrito no enunciado, mas sim a partir do que ele sugere (subtexto);
- A importância ou não do conhecimento prévio (língua materna, outras línguas, outros saberes, etc.);
- O efeito da maior ou menor informação pragmática;

Desse modo, o teste aplicado, além de dar suporte para responder a pergunta central da tese, contribuiu também para o desenho de um modelo interpretativo experimental de processamento e de processo de língua estrangeira espanhol para adultos brasileiros em situação de ensino formal que se descreverá concomitantemente com o item 4 e se concretizará no item 5.

4. O que a análise os dados revelou para a elaboração do modelo interpretativo

4.1. A compreensão dos valores do *uno/a*

O critério utilizado para avaliar se os aprendizes compreenderam ou não os possíveis valores do *uno/a* teve como base o cruzamento de informações provenientes de todas as questões do teste e não especificamente do rascunho mental, reformulações dos aprendizes, ainda que este tenha sido avaliado também. Isto porque, a partir dos pressupostos teóricos adotados, a produção não poderia ser o único viés que viria a dar a dimensão da compreensão que o aprendiz tem dos valores do *uno/a*.

Os testes foram aplicados em alunos que já tinham tido um mínimo de 50 e um máximo de 250 horas-aula. Os aprendizes que estão nesse período de aquisição e aprendizagem, mesmo que por vezes tenham sido expostos ao ensino formal desse aspecto específico da língua, nem sempre entendem os possíveis valores do *uno*; ou seja, às vezes, entendem e outras vezes não e, em outros momentos, entendem parcialmente que o *uno* se refere somente à 3ª pessoa. Então, para avaliarmos a compreensão do *uno/a* por parte dos aprendizes, consideramos como critério o valor referencial deste de:

- 3ª pessoa do discurso: “eles”, “qualquer um”, “todos”, etc., conforme já tínhamos observado em nossa dissertação de Mestrado;
- 1ª pessoa do discurso: eu (*yo*).

Outro resultado que merece nossa observação é o da compreensão não uniforme entre os grupos que estão em uma mesma etapa de curso, 50 horas, por exemplo, e também dos resultados individuais dentro de um mesmo curso. Vejamos os resultados da compreensão dos valores do *uno/a* de todos os grupos em porcentagem e pela ordem de apresentação, que foi de dois tipos (D, C, B, A e A, B, C, D). Os percentuais das casas relativas a cada teste se referem ao número de acertos em cada um dos testes. Lembramos também que no teste

C aparecem duas porcentagens, porque os aprendizes tiveram que trabalhar com dois enunciados em que apareciam a forma *uno*⁵⁴:

a) **Grupos que receberam a seqüência de testes D – C – B – A:**

Teste D: “(...) *la pintura se ha de hacer tal como uno es.*”

Teste C: 1: “A veces *uno actúa como los demás.* (...)”

2: “Ahora es el momento de pensar en *uno mismo.*”

Teste B: ¡*Uno* ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!

Teste A: Además de ser la madre de *una* todo el día...

Grupos	Mínimo de horas estudiadas	Nº de alunos	Teste D	Teste C	Teste B	Teste A
1 não estudaram o tema	50	6	0 %	0% e 33%	50%	16.6%
4 não estudaram o tema	100	6	16.6%	50% e 50%	50%	16.6%
7 estudaram o tema	50	13	46.1%	53.9% e 69.2%	92.3%	15.4%

Tabela 1: Grupos que receberam a seqüência de testes D – C – B – A

⁵⁴ Para mais detalhes sobre as características de cada um dos grupos, veja-se capítulo 3.

b) Grupos que receberam a seqüência de testes: A – B – C – D

Teste A: *Además de ser la madre de **una** todo el día...*

Teste B: *¡Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!*

Teste C: 1: *“A veces **uno** actúa como los demás. (...)”*

*2: Ahora es el momento de pensar en **uno** mismo.*

Teste D: *“(...) la pintura se ha de hacer tal como **uno** es.”*

Grupo	Mínimo de horas estudadas	Nº de alumnos	Teste A	Teste B	Teste C	Teste D
2 não estudaram	50	11	0%	63.6%	72.7% e 45.4%	0%
3 não estudaram	100	5	0%	40%	40% e 40%	20%
5 estudaram	200	6	66.6%	83.3%	33.3% e 66.6%	33.3%
6 estudaram	200	10	0%	60%	30% e 80%	30%

Tabela 2: Grupos que receberam a seqüência de testes A - B – C – D

4.1.1. Análise dos índices de compreensão dos valores de *uno/a*

O teste A (supostamente de média compreensão) foi o mais difícil de ser compreendido. Os grupos que viram o teste A primeiro tiveram um índice de compreensão de 0%, com exceção do grupo 5 (mínimo de 200 horas de curso) que tinha estudado o tema. No entanto, no grupo 6 (também com 200 horas de curso), que também tinha recebido instrução formal⁵⁵, esta parece não ter surtido o mesmo efeito, já que o índice de compreensão foi de 0%.

Com relação aos grupos que receberam os testes em ordem de apresentação inversa, o teste A, por último, o índice subiu, ainda que pouco (em

⁵⁵ Cabe lembrar que sabemos que o tema *impersonalidad* ou mesmo o *uno/a* foi apresentado em aula a alguns grupos por seus respectivos professores. No entanto, não é do nosso conhecimento a forma ou a profundidade de como este foi tratado.

torno de 15%), e apresentou diferença de porcentagem entre os grupos. O grupo 7 (mínimo de 50 horas de estudo), que tinha estudado o tema, teve menor índice de compreensão (15.4%) do que os grupos 1 e 4, que teriam o mesmo tempo de estudo e exposição à língua.

Analisando os resultados dos grupos 3 (mínimo de 150 horas-aula) e 2 (mínimo de 50 horas-aula), que tiveram a mesma ordem de exposição aos testes, o grupo 2 (mínimo de 50 horas-aula) superou o grupo 3 em todos os testes, excetuando-se o teste D que foi o último. O fato de o grupo 3 ter tido maior tempo de exposição à língua em curso que os grupos 1 e 2 parece não ter influenciado de modo significativo os resultados.

Colocando sob análise o resultado anterior e cotejando-o com outros índices de compreensão, parece ser indicativo que os grupos 1 e 2, de alunos de cursos de línguas tiveram mais dificuldade para compreender quando há menos informação pragmática, como no caso do teste D. O mesmo não aconteceu com o grupo 7, apesar de ter o mesmo tempo de exposição à língua que os grupos 1 e 2, que tiveram mais ou menos o mesmo tempo de exposição. Pode-se dizer que o grupo 7 se diferencia dos demais pelo fato de estar recebendo uma formação direcionada ao conhecimento mais profundo da língua, já que serão futuros profissionais de Letras. Nesse caso, o tipo de instrução parece ter influenciado os resultados. Cabe ressaltar também que, com o grupo 7, o tema foi trabalhado pela minha orientadora e por mim em aulas, de forma intensiva, tanto sob o ponto de vista do tempo dedicado ao tema como de explicitação gramatical e discursivo-pragmática.

Entre os que receberam a mesma seqüência de apresentação de testes, o grupo 1, que não estudou o tema, e o 7, que o estudou, o índice de compreensão do que estudou, grupo 7, foi melhor do que do grupo 1, excetuando-se o teste A, no qual o grupo 1 teve um acréscimo de 1.2% em seu índice de compreensão.

Os grupos 3 e 4 receberam a apresentação dos testes em seqüência diferente e ambos não tinham estudado o tema. O grupo 4, que recebeu os testes na ordem D, C, B, A, teve melhores índices de compreensão. O grupo 3, que recebeu os testes na ordem A, B, C, D, superou o outro grupo somente no teste D, o que oferecia menos informação pragmática.

Entre os grupos 1 e 2 e os 3 e 4 não há diferença significativa com relação ao resultado da compreensão dos valores do *uno*. Inclusive os dados mostram que os grupos 1 e 2 podem superar os que têm um tempo maior de exposição à língua. Por exemplo: o grupo 2 tem melhores resultados que o grupo 3, com exceção do teste D (menos informação pragmática).

Não há semelhança expressiva de resultados entre o grupo 5 e 6. Ambos têm a mesma característica quanto ao tempo de exposição à língua, à seqüência de apresentação e ao estudo do tema.

Os melhores resultados do teste C foram os do enunciado 2. Esse resultado se deveria ao fato de que a posição sintática do *uno* no enunciado 1 e do 2 é diferente:

Enunciado 1: *uno* actúa – sujeito

Enunciado 2: *uno* mismo - objeto.

Por outro lado, aparece o enunciado *Nuevo Civic 3 puertas. Sé tú mismo*. Ainda que esse enunciado esteja debaixo da imagem do carro, o sintagma *tú mismo* se co-referencia com *uno mismo*; ou seja, abre a possibilidade de se encaixarem pronomes nessa posição; por exemplo: *tú mismo, él mismo, usted mismo*, etc. Esse tipo de construção sintática também é possível em língua portuguesa.

Podemos concluir, então, que a oscilação entre simetria e assimetria no eixo compreensão-produção ocorre mais em alguns testes (B e C, enunciado 2) e menos em outros (teste D). O teste A foi o de mais difícil compreensão. Tais evidências caracterizam o processo de aprendizagem, ao menos nesta etapa, (de 50 a 200 horas-aula) como sistêmico, marcado pela imprevisibilidade, instabilidade e descontinuidade, pelo menos quando se trata de observar esse processo focalizando uma especificidade como esta da língua espanhola. Restamos, então, um vasto campo de pesquisa pela frente, tanto do que se trata daquilo que não é específico com relação à língua espanhola ou mesmo de outras línguas, quanto da observação do efeito do maior ou menor tempo de exposição à língua em situação de ensino. Por outro lado, abre-se também outro campo de pesquisa, se pensamos no processo de aquisição em outros tipos de

situação, como a de línguas em contato (casos de fronteira) ou de aprendizagem sem instrução formal (imigrantes) e em situações de imersão.

O **processo** é **sistêmico** porque obedece a uma organização que alterna entre **estabilização** e **desestabilização**, **imprevisibilidade**, **instabilidade** e **descontinuidade**.

No processo, quando ocorre **estabilização**, esta se refere a produções condizentes ou que se aproximam de possibilidades aceitas por falantes nativos dessa língua, dentro de um repertório de possibilidades; isto é, as interpretações podem ser múltiplas, mas sempre dentro de limites. Por exemplo: “verbo em 1ª pessoa do plural” e *vos*.

Quando há **desestabilização**, ocorre uma interpretação equivocada, fora dos limites do possível, em que parece ser que o que tinha sido processado no passado, como uma possibilidade aceita pelos falantes dessa língua, não passa a ser relevante em outro momento; isto significa dizer que, nem sempre a hipótese mais acessível é a mais fácil de recordar, conforme afirmam Sperber e Wilson (1994: 101), assim como podemos verificar também que não é a quantidade de processamento implicada na formação de uma hipótese o que a torna mais acessível. Por exemplo, o processo do aprendiz (**G5 4MEF**):

- a) **1ª reformulação:** *Además de ser la madre de **la gente** todo el día...*, o falante não se inclui ou se inclui. O aprendiz se incluiria se aproxima *la gente* do “a gente”, do português brasileiro, com sentido de eu-ampliado, “nós”;
- b) **2ª reformulação:** *Además de ser la madre de **todos** todo el día...*, o falante se inclui.
- c) **3ª reformulação:** *Además de ser la madre de **algunos** todo el día...*, o falante pode ou não estar incluído, o sujeito é indeterminado.

A melhor opção de reformulação para o espanhol seria a 2ª reformulação. Isto quer dizer que as interpretações podem ser múltiplas, plurais, mas não qualquer uma. Há, dependendo do enunciado, outras possibilidades de interpretação. Para esse aprendiz, a instrução metalingüística parece ter pesado de modo negativo, como um falar sobre coisas, que não se sustenta em

uma relação forte com essa língua – a relação é a de fala de papagaio, aquela que se repete à deriva. Tais evidências, por outro lado, levam-nos a afirmar que a produção de uma estrutura “aceitável” nem sempre revela as intuições que a sustentam, o que nos dá mostras, de certo modo, dos limites dos estudos de Análise de Erros. Segundo Larsen-Freeman & Long (1994: 60) e Otero (2004: 23), Wardhaugh (1970) propôs chamar a versão fraca da Análise Contrastiva de Análise de Erros. *Grosso modo*, os pesquisadores da Análise Contrastiva, versão forte, tratavam de prever os erros que ocorreriam durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, baseando-se em uma análise contrastiva apriorística da língua materna e da língua estrangeira; dito de outra forma, o mapeamento das duas línguas ajudaria a determinar quais eram as áreas de dificuldade e prever também os possíveis problemas que os aprendizes teriam. Para os pesquisadores dessa área, o processo de aquisição se daria pela formação de novos hábitos. A Análise de Erros, versão fraca da Análise Contrastiva, tratava de analisar, em primeiro lugar, os erros dos aprendizes e, em segundo lugar, pelo menos, alguns pesquisadores observavam as diferenças entre as duas línguas, materna e estrangeira, na tentativa de detectar a origem dos erros dos aprendizes. No entanto, um aspecto que todos os estudiosos da área consideram como positivo na passagem da versão forte para a fraca foi a maneira de conceber o “erro” durante a aprendizagem, pois o que era visto como um desvio da norma da língua alvo; isto é, uma interferência da língua materna, desvio esse que deveria ser evitado antes mesmo de que acontecesse, passou a ser concebido como algo positivo. O “erro” indicava como o aprendiz processava a aprendizagem da língua estrangeira, “erro” esse que, a partir dos pressupostos teóricos que adotamos, podem indicar por vezes, somente a superfície do processo, já que como se vê, boas produções não são sempre indícios de aquisição.

Como se pôde ir observando, o processo de cada aprendiz tem características de complexidade próprias, que não só essas que são inerentes a qualquer sistema complexo, conforme já argumentavam Larsen-Freeman (1997 e 2002) e Menezes (2005). A complexidade é marcada por sua natureza **imprevisível**, **instável** e **descontínua** e, por isso, **o processo** de cada estudante é:

- a) **Imprevisível**, porque não se sabe o que o/cada aprendiz irá interpretar e produzir à luz de seus conhecimentos gramaticais e discursivo-pragmáticos e diante de determinada cena enunciativa;
- b) **Instável**, porque suas hipóteses estão condicionadas por conhecimentos prévios (gramatical, discursivo-pragmático), que se disponibilizam ou não num dado momento nas formas lingüísticas escolhidas e no efeito que estas podem ter sobre eles;
- c) **Descontínuo**, porque não segue uma direção linear, perfeita, ideal em direção à língua alvo; como aquela planejada pelos programas de ensino. Linearidade que não é observada nem na seqüência dos testes.

4. 2. Valores atribuídos ao *uno/a* pelos aprendizes

Para uma leitura mais detalhada deste item, apresentamos, dividido por teste, um quadro na seção Anexos, no qual expomos todos os valores atribuídos ao *uno/a* pelos aprendizes. Neste item, exporemos as conclusões que foram tiradas à luz da leitura desses dados. Analisando as respostas dos aprendizes, *grosso modo*, podem-se resumir os valores predominantemente atribuídos ao *uno* em 5 categorias:

- Itens lexicais (una persona, la pintura, etc.);
- Pronomes sujeito e indefinido;
- Verbo flexionado em 3ª pessoa do singular;
- Verbo flexionado em 1ª pessoa do plural;
- Se + verbo em 3ª pessoa do singular.

Observamos que há variabilidade de atribuição de valores de grupo para grupo e de teste para teste e de aprendiz para aprendiz. De certo modo, isso era esperado devido à **natureza sistêmica do processo**, mas o que é importante

ressaltar é o fato de o **eixo produção-compreensão** do *uno/a* ser, em alguns momentos, **simétrico** e, em outros, **assimétrico**; isto é, ora o aprendiz consegue produzir e compreender de acordo com os possíveis valores do *uno/a* e ora produz ou mesmo não produz um valor possível para o *uno/a*, mas não tem condições de avaliar a sua produção ou compreensão. Por exemplo; o aprendiz **G2 4VFS**: a sua primeira reformulação é boa (bom processamento), a segunda não (falha no processamento), mas a sua reformulação em português dá mostras de entendimento, assim como a referência:

1ª reformulação: *La pintura se ha de hacer tal como nosotros somos.*

2ª reformulação: *La pintura se ha de hacer tal como ella es.*

Reformulação em português: Afinal, a pintura deve ser feita como se é.

O aprendiz diz que se baseia nos exercícios anteriores e que Juan Gris se refere tanto a ele mesmo como às outras pessoas com a mesma ênfase. Então, como se vê, durante o processo e o processamento houve assimetria entre produção e compreensão; isto é, a 1ª reformulação é boa, mas a 2ª não. Por outro lado, o aprendiz escreveu o seguinte com relação ao subtítulo: "... seja você mesmo. Para que a 'pintura' (que pode ser na verdade qualquer outra tarefa) tenha mais autenticidade."

Tais evidências reforçam as características do **processo** e do **processamento** como **dinâmico** e **complexo**, conforme descrevemos no item anterior, assim como também conseguimos identificar um **sujeito-aluno igualmente complexo** que trabalha sobre dados da linguagem, que estrutura e reestrutura o pensamento, como se observa no subtítulo, e que, por isso, ora consegue se exprimir bem na língua estrangeira (1ª reformulação) e ora não (2ª reformulação), ora dá indícios de compreensão e ora não.

4.3. No que os aprendizes se apóiam para formular hipóteses

Observar e saber por que os alunos fazem o que fazem, dizem o que dizem, escrevem o que escrevem, compreendem o que compreendem tem demonstrado ser um excelente objeto para análise. No entanto, observamos

que, em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tais verificações nem sempre se fazem com os aprendizes. No geral, essas constatações são motivo de comentário entre os professores e, em alguns casos, revelam por parte dos que ensinam muita estranheza ou mesmo graça. Nós, professores, esquecemos muitas vezes de perguntar diretamente aos interessados em adquirir-aprender uma língua estrangeira por que fazem o que fazem. Então, o item “conhecimentos prévios” do teste nos ajudou a responder essa questão da tese; ou seja, em que os aprendizes se apóiam para formular suas hipóteses sobre determinado enunciado.

Alguns aprendizes não responderam essa pergunta nos diversos testes. Aparecem respostas de diferente natureza que foram agrupadas em categorias, pois aparecem em todos os testes: **lembranças**, **instrução formal**, no *uno* mesmo e no **gênero textual**. No entanto, há respostas que aparecem menos, tais como **associação com o português** ou **com outras línguas, como o one do inglês** e algumas aparecem somente uma vez, por exemplo: a **tradução**⁵⁶. Mais adiante, analisaremos aquelas respostas que apareceram em todo os testes: as lembranças, a instrução formal, o gênero textual e o próprio *uno*.

A categoria **lembrança** está associada, na maioria das vezes, à situação do enunciado (compra de carro, família, etc.). No caso do teste D, em que há pouca informação pragmática, os aprendizes se referem às suas lembranças e às informações de que dispõem sobre a própria **pintura**.

A **instrução formal** traz variedade de informação, desde as mais genéricas (o curso, a explicação do professor, as aulas, etc.), até as mais pontuais (temas gramaticais estudados como pronomes, conjunções e o próprio *uno*); ou seja, que a operação metalingüística foi buscar a informação em diversos lugares ou momentos da instrução formal.

Em todos os testes aparece também a categoria **gênero textual**. No entanto, no teste C, em que se explora a propaganda, os alunos se referem mais à questão do gênero do que nos outros. Os alunos parecem ter ficado “mais à vontade” com o gênero propaganda. No entanto, não parece ter sido esse o dado mais relevante. O conhecimento do gênero parece ter ajudado a compreensão, mas não melhorou a produção dos dois enunciados propostos,

⁵⁶ Para uma visão mais detalhada das respostas dos estudantes, veja-se a seção Anexos.

mas somente as produções do enunciado 2 do teste C (*Ahora es el momento de pensar en uno mismo.*). Isto se deveria, por um lado, à co-referenciação que os aprendizes puderam estabelecer com outros dados do texto; por outro, a posição sintagmática do *uno*, em lugar de pronome, parece ter facilitado a compreensão e a produção dos aprendizes, visto que esse estilo de construção também é possível no português.

O teste B foi o que apresentou melhores índices de compreensão, por causa da expressão *Uno ya no sabe sí....*. Por outro lado, a maioria dos aprendizes não conseguiu compreender que havia uma referência a fatos próprios de uma determinada época da Argentina; poderíamos dizer que lhes faltou memória discursiva; ou seja, faltou-lhes o conhecimento de enunciados precedentes que se realizaram nessa época em determinadas interações verbais (Maingueneau, 1997: 69). Por falta de um termo melhor, interpretamos que alguns aprendizes “atualizaram” aquela cena enunciativa, relacionando-a a violência existente nos dias atuais em São Paulo, cidade na qual foram aplicados os testes e, por conseguinte, a veicularam a um discurso circulante sobre a indignação frente à “violência”; aplicado ao caso da tirinha, se poderia interpretar que as pessoas daquele país também estavam sendo indiretamente “violentadas, esquartejadas”. Nesse caso, contrariamente ao que se poderia esperar, parece ser indicativo de que a somatória de fatores/dados que se apresentam no enunciado e em seu entorno (+informação pragmática) ajudou a melhorar a compreensão. No entanto, restaria saber se um esclarecimento sobre a situação vivida na Argentina naquela época contribuiria para uma compreensão total dos valores do *uno* ou não, já que o processo parece ser **imprevisível**, como se vê; isto é, a falta de informação pragmática não surtiu grande diferença para efeito de produção-compreensão.

Então, o que tem mais efeito no processamento e no processo? Como irei retomar na pergunta seguinte, parece ser indicativo que a somatória de conhecimentos, como a gramática, o discurso e o contexto favorecem a compreensão, mas nem sempre.

4.4. A interpretação daquilo que não está escrito no enunciado dos testes: o subtexto

O objetivo dessa questão era saber se o aprendiz conseguiria **interpretar o enunciado a partir do que não está escrito nele**, mas sim a partir do que a materialidade lingüística e o contexto sugerem; isto é, passível de interpretação, o **subtexto**, nos termos de Vygotsky (2001). Nem todos os alunos responderam essa questão. Alguns justificaram que não sabiam respondê-la e outros não escreveram nada.

Nos casos em que os aprendizes responderam que **não sabiam** responder a questão, foi feito um cruzamento com as outras informações provenientes de outros itens do teste para saber se o aprendiz tinha compreendido ou não o enunciado e mais especificamente os possíveis valores do *uno/a*. Nesses casos, observou-se que, apesar de algumas produções no espanhol e no português não serem boas, a resposta a essa questão, somada a outras, deixou claro que o aprendiz compreendeu ou, então, passou a compreender o enunciado. Vejamos alguns exemplos:

a) 1º exemplo

O aprendiz (G2 10LA) apresentou para o teste D as seguintes produções:

Espanhol: ... *tal como alguien es.*

... *tal como otro es.*

Português: A pintura será feita tal como alguém é.

Outras respostas:

Conh. Prévios: A pintura como expressão da vida de seu autor.

Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.

Subtexto: O mesmo que dito em “c”. (A pintura como expressão da vida de seu autor.)

As produções desse aprendiz, em espanhol, e em português, não são boas, mas o subtexto, somado a outras respostas (conhecimentos prévios e referência) indica que o aprendiz compreendeu o enunciado.

b) 2º exemplo

O aprendiz (G2 7EC) apresentou as seguintes produções para o teste D:

Espanhol: *La pintura se ha de hacer tal como las personas son.*

La pintura deve ser hecha como uno es.

Português: Se deve fazer a pintura como as pessoas são.

Outras respostas:

Conhecimentos Prévios: Aulas de espanhol. Que algo deve ser desenhado tal como o é.

Referência: somente às outras pessoas.

Subtexto: fica subentendido que se deve fazer a pintura como ela é.

A primeira produção no espanhol, a produção no português e a referência indicam que o aluno relaciona *uno* a pessoas. Isso é bom, em algum sentido, pois ele pôde perceber a idéia de generalização do *uno*, referir-se a 3ª pessoa. No entanto, na resposta do subtexto, o aluno não retoma essa idéia, o *uno* se relacionaria à pintura e não às pessoas.

Tais constatações nos dão a idéia de todo do eixo compreensão-produção, pois qualquer conclusão que seja tirada, observando exclusivamente uma das partes do teste isoladamente não nos dá uma idéia clara do que os estudantes sabem ou não sabem.

Nos casos em que os aprendizes não escreveram nada, poderíamos explorar algumas hipóteses. A primeira é a de que os aprendizes ainda estão “presos” à forma e ainda tentam encontrar apoio na língua materna. Por exemplo: o aprendiz (G4 1R) reformulou em português: “Além de ser mãe, faz horas extras” e, com relação à referência, disse que Mafalda somente se referia a ela mesma e a sua mãe. Uma segunda hipótese seria a de que o aluno simplesmente não consegue produzir em língua estrangeira o que foi proposto; ou seja, o que pensa em português não consegue ser formulado em língua estrangeira. Uma terceira hipótese para esses casos é a de que o enunciado proposto parece muito óbvio para o estudante, então, o aprendiz reformula em língua estrangeira, mas não tem mais nada a dizer com relação a outras

possíveis interpretações, parece que tudo foi dito. Por exemplo: o aprendiz (G5 3LD) escreveu somente as reformulações em espanhol, que são muito pertinentes, passando da possibilidade da referência geral (1ª pessoa do plural *nuestra madre*) para a particular (1ª pessoa do singular *mi madre*):

Además de ser nuestra madre todo el día

Además de ser la madre de uno todo el día.

Además de ser mi madre el día todo.

Nesse caso é importante observar que o aprendiz (G5 3LD) não passou da reformulação de 1ª pessoa do plural (*nuestra madre*) para a de 1ª pessoa do singular (*mi madre*), o estudante estabeleceu entre essas reformulações um “estágio intermediário”, no qual faz uma relação de *una* com *uno*, que recobre também o valor referencial de 3ª pessoa.

A partir desses exemplos e de outros, com base em Vygotsky (2001: 465), os dados da pesquisa indicam que há no processamento e no processo do eixo produção-compreensão o funcionamento da linguagem interior, que vai se estruturando e reestruturando e que resgatamos através do teste experimental de rascunho mental, as reformulações. No cruzamento feito a partir dos diversos itens dos testes analisados, pudemos observar que ora há um predomínio do sentido sobre o significado e ora do significado sobre o sentido. Por exemplo: os aprendizes interpretam o sentido, o todo do enunciado que parafraseando poderia ser: “há indeterminação do sujeito, um valor referencial de 3ª pessoa no discurso, o enunciado se refere a um determinado assunto (relação familiar, pintura, etc.)”. A compreensão do significado do enunciado se daria quando o aprendiz consegue entender os possíveis valores específicos que esse enunciado pode recobrir como, por exemplo, no teste D, “o pintor Juan Gris está falando dele mesmo (referência a 1ª pessoa)”, no teste B, “a Mafalda está falando dela mesma”, e o significado do subtexto, aquilo que não está na materialidade lingüística, mas que significa algo mais do que está realmente dito.

A partir de Vygotsky (*ibid.*), defendemos que o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa da somatória de eventos discursivo-pragmáticos, que tem zonas de estabilidade variada na linguagem, que o aprendiz de língua

estrangeira nem sempre consegue captar ou verbalizar. Para esse autor, significado é uma das zonas de determinado sentido, é imóvel e imutável, permanece estável em diferentes contextos, “(...) o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (*ibid.*).

A fala para si (interna) é uma formação dinâmica, fluida, que se dá a partir do sentido (todo) e do significado (as partes do edifício). Então, podemos dizer que a fala para si se realiza por meio do que é fluido, dinâmico, de determinadas zonas do sentido e também pelo que chamaríamos de “material”: as palavras e as combinações sintagmáticas, seja em língua materna ou em língua estrangeira ou mesmo numa combinação entre as duas como por vezes ocorre na produção em língua estrangeira. Isto que dizer que, na fala para si, ocorre um processo e um processamento nos quais entram em funcionamento o eixo produção-compreensão. Esse processo pode ocorrer de forma que haja um domínio do significado sobre o sentido ou vice-versa; por isso o processo não é linear, ideal, mas sim instável. Por exemplo: a forma *uno/a* cria um efeito de sentido de indeterminação sujeito, mas dependendo do evento pode vir a ter um ou mais significados. Por isso, em alguns casos, é mais fácil para os aprendizes compreenderem o sentido, o *continuum*, generalizante de 3ª pessoa do discurso do que o significado, o mais específico, 1ª pessoa do discurso. Isso é visível nos testes pela observação das simetrias e assimetrias no eixo produção-compreensão.

4.5. A importância do conhecimento prévio

A análise dessa questão do teste demonstrou que algumas das situações exploradas nos enunciados, como a relação mãe e filha, suposta violência relacionada ao contexto sócio-cultural do aprendiz, propaganda de carro, pintura e arte parecem ter incentivado um número maior de produção de enunciados. No entanto, isto não significa que os compreenderam.

Tomemos como exemplo o teste que apresenta melhores índices de compreensão, o teste B (*¡Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!*). Somente um grupo apresenta um resultado inferior a 50%. Isso é sintomático. No teste B aparece o uso da expressão *Uno ya no sabe si...*, isto gerou várias

produções em substituição ao *uno* que se aproximavam de expressões como *No es más posible saber, Es difícil saber, No se puede saber*. A expressão parece ter facilitado a compreensão do sentido, a insatisfação geral e a falta de conhecimento da realidade argentina na época parece não ter atrapalhado essa compreensão.

Em especial, neste teste, a falta de conhecimento de vocabulário também dificultou a compreensão. Em espanhol, *leche cortada* significa “leite coalhado”, em português; a falta de conhecimento do adjetivo *cortada* para referir-se também a leite atrapalhou, de alguma maneira, a compreensão da ironia que faz Mafalda, já que as senhoras poderiam estar falando tranquilamente da vida real (exibição de filmes com cortes) e não necessariamente sobre algo doméstico, como o leite coalhado.

Pode-se concluir, então, que o conhecimento ou não de determinada situação, visto isoladamente, foi relativo para efeitos de compreensão ou reformulação da forma proposta nos enunciados.

4.6. O efeito da maior ou menor informação pragmática

Observando-se o teste A (*Además de ser la madre de una todo el día...*) e o teste D (... *la pintura se ha de hacer tal como uno es.*), pode-se dizer que o teste A tem mais informação pragmática do que teste D. Em primeiro lugar, porque o teste A é uma tira, gênero com o qual os aprendizes têm contato em revistas e jornais, é da personagem Mafalda, com a qual provavelmente já têm certa familiaridade, e também porque a tira trata de temas do cotidiano (relação familiar). Em segundo, porque o teste D não tem nenhuma informação visual, o tema pintura é pouco familiar à maioria das pessoas e Juan Gris não é um pintor conhecido em nossa sociedade.

Paradoxalmente, detectou-se que os índices de compreensão do teste D foram melhores dos que os do teste A, não importando a ordem de apresentação a que o aprendiz foi submetido (A-B-C-D ou D-C-B-A), nem o total de horas de curso ao qual o aprendiz esteve submetido. Entre outras coisas, isso revela uma das características do processo: a complexidade e, conseqüentemente, a dificuldade que os pesquisadores e professores da área

têm para compreendê-lo. No entanto, tal característica do processo não impede que ocorra outra pergunta: por que o teste D, teoricamente mais difícil, com menor informação pragmática, foi mais fácil de compreender do que o teste A? Uma das hipóteses é o fato de que no teste A aparece a forma feminina *una* em vez de *uno*. Outra é o fato de *una* e *uno* ocuparem posições sintáticas diferentes nesses testes. No **teste D**, tem-se a posição **uno es** (pronome no lugar de sujeito + verbo). No teste A, a posição é **madre de una** (substantivo + preposição + pronome). No caso do teste A, no espanhol, há um sentido de posse no sintagma **madre de una**, que corresponderia a dizer, no português, “minha mãe” ou também “mãe da gente” (Além de ser a minha mãe o dia inteiro...), ainda que Mafalda generalize ao usar *una*, ela está especificamente falando da mãe dela, isso se reforça pelo fato de usar *una* e não *uno*, que seria uma possível construção também no espanhol (*ser madre de uno*). Para uma cena enunciativa como essa, o sentido de posse no português requer uma estruturação sintática diferente, nesse caso, “minha mãe” (possessivo + substantivo). Outra possibilidade de construção em português, mas que teria sentido mais geral, referir-se a todas as mães, seria a combinação genérica “ser mãe” (verbo + substantivo).

Essa hipótese de que diferentes construções sintáticas entre as línguas geram dificuldade na interpretação desses enunciados é bastante forte e poderia nos levar precipitadamente a uma conclusão de que o peso da informação pragmática é pequeno e de que concatenações semelhantes entre as línguas podem facilitar a compreensão. No entanto, relativizamos o que é mais fácil ou difícil para um aprendiz e onde ele se apóia para compreender-produzir em língua estrangeira; ou seja, ora no sentido, ora em um significado específico.

Numa primeira leitura dos dados, a tendência seria dizer que os aprendizes se apoiaram somente na sintaxe. Isso realmente pode ter acontecido para efeitos de produção; ou seja, os aprendizes tentam “imitar” a mesma concatenação sintática do enunciado no espanhol. Isto é, os aprendizes tentam produzir uma estruturação similar, aplicando a essa estrutura aquilo que ele já conhece e repetindo, em alguns casos, a maior parte do enunciado. Por exemplo, o aprendiz (G3 3CAF), de um curso com mais de 200 horas-aula, produziu três reformulações na seguinte seqüência:

1ª reformulação: (...) *la pintura se ha de hacer tal como **la gente** é.*

2ª reformulação: (...) *la pintura se ha de hacer tal como **nosotros**.*

3ª reformulação: (...) *la pintura se ha de hacer tal como **la persona** é.*

Ele repete a estruturação inicial e substituiu *uno* por *la gente*, *nosotros* e *la persona*. Na primeira e terceira formulou o *uno* seguindo a estruturação “sujeito + verbo”, ainda que tenha escrito o verbo no português, o que nos chama a atenção ainda mais pelo fato de o aprendiz ser de um curso mais avançado. No entanto, propomos que se faça a leitura dos dados de outra maneira, o que se vê nos enunciados não é a preferência de concatenação sintática, mas sim a tentativa do aprendiz (sujeito igualmente complexo) de organizar o sistema compreensão-produção, procurando para o sentido do enunciado outros significados plausíveis “dentro do edifício”. Então, o que se vê na seqüência de reformulações do aprendiz é uma realização do pensamento nas palavras, inclusive algumas em português; por exemplo, “gente”, palavra possível em português também e o verbo ser flexionado “é”; isto quer dizer que podemos observar nessas reformulações “(...) o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal.” (Vygotsky, 2001: 408). Essa hipótese ganha força em outras partes do teste, pois o aprendiz afirma: “Muita dúvida. Não consegui entender direito o significado dessa frase. Acredito que seja isso, tentei deduzir”.

A partir da análise dos dados, de alguma maneira, já fizemos aproximações às teorias escolhidas, de modo a irmos apresentando o modelo interpretativo do processamento e do processo de aquisição-aprendizagem de língua espanhola por adultos brasileiros em situação de ensino formal. No próximo item, passaremos a desenhar o modelo interpretativo à luz dos dados analisados.

5. O modelo interpretativo

Segundo Vygotsky (2001), para que se possa compreender um problema (em seus termos) é necessário situá-lo em sua gênese dialética, pois “A mera descrição [de um objeto] não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.” Estudar interlíngua, ou mesmo produção-compreensão, como um processo implica, então, revelar sua gênese e as relações dinâmico-causais implicadas. Por isso, em busca desse entendimento, interpretamos o processamento e o processo em direção à língua estrangeira a partir da gênese dialética entre produção e compreensão; ou, como preferimos chamar, do eixo produção-compreensão.

No modelo de processamento e processo que propomos, produção e compreensão são funções mediadoras do processo em direção à língua estrangeira e funcionam em simetria e assimetria, conforme se vê nos testes. Os testes realizados nesses alunos apontaram que, à medida que os aprendizes se submeteram aos diferentes tipos de *input* – ordem de apresentação dos testes A, B, C, D ou D, C, B, A – e, em diferentes momentos, eles puderam avançar ou não, recuperar ou não, construir e destruir hipóteses. Vejamos o processo de dois aprendizes de diferentes grupos⁵⁷:

a) Aluno (G1 3CC)

GRUPO 1 – Básico II – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram – apresentação dos testes longitudinalmente

Seqüência D C B A

Teste D	Teste C	Teste B	Teste A
<p>Espanhol: La pintura debe ser hecha tal como uno es. Hay que se hacer la pintura tal como uno es. La pintura necesita ser hecha tal como</p>	<p>Espanhol: 1) Algunas veces uno actúa como los demás... Por veces uno actúa como los demás... A veces todos actúan de forma igual. 2) Ahora hay que pensar</p>	<p>Espanhol: Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine. Ya no sabemos se hablamos de leche o de cine. Ya no se sabe se hablamos de leche o</p>	<p>Espanhol: Es la madre de una y también. Tiene que ser la madre de una todo el día. Es la única en la casa que tiene que ser la madre de una.</p>

⁵⁷ Na seção Anexos, pode-se encontrar a amostra do processo individual de cada um dos aprendizes. Também incluímos na íntegra os testes dos aprendizes (G1 3CC) e do (G5 2JAM).

<p>uno es.</p> <p>Português: Deve se fazer a pintura tal como um é.</p> <p>Conh. Prévios: O aprendizado no curso do Miguel de Cervantes.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que a pintura deve representar exatamente a realidade, porque é esta a visão de Juan Gris, a importância de se retratar a realidade com a pintura.</p>	<p>en uno mismo. Ahora tenemos que pensar en uno mismo. Es el momento en que hay que pensar en uno mismo.</p> <p>Português: Às vezes um age como os outros... Agora é hora de pensar no mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas de espanhol, a construção hay que... (impessoal).</p> <p>Referência: 1) tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> um funcionário público de 40 anos de idade. 2) mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> jovem de neia idade executivo (homem).</p> <p>Subtexto: Está subentendido no enunciado que se o comprador tem perfil (busca ser diferente), o novo carro da Civic é o carro que ele precisa comprar, devido à identidade.</p>	<p>de cine.</p> <p>Português: Já não sabemos se falamos de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: Curso Miguel de Cervantes</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não sabemos mais do que falar.</p>	<p>Português: Além de ser mãe também faz horas extras!</p> <p>Conh. Prévios: Curso Miguel de Cervantes.</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que ela tem que fazer tudo no trabalho e em casa.</p>
--	--	--	---

Nas primeiras reformulações do aprendiz, em todo o teste D e em parte das produções do teste C, não houve substituição do *uno* por outra palavra. Ocorreram gestos de aproximação com maior grau de sucesso; por exemplo, teste B (*Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine*, o verbo flexionado na 1ª pessoa do plural) ou menor grau de sucesso, como no teste A (*Es la madre de una y también*). No entanto, se observamos os outros itens do teste, parece ter havido, em algum momento, compreensão dos possíveis valores do *uno*. Por exemplo, teste A, a reformulação do estudante em português diz:

“Além de ser mãe também faz horas extras!”; e a referência: “mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas”.

b) Aluno (G5 2JAM)

GRUPO 5 – Avançado II – EEC/USP

Estudaram o tema – longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Teste A	Teste B	Teste C	Teste D
<p>Espanhol: Además de cuidarme todo el día. Además de ser mi madre todo el día.</p> <p>Português: “Me deixa... sai de mim”.</p> <p>Conh. Prévios: O que muitas vezes ouvimos quando alguém está enchendo.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e sua mãe.</p>	<p>Espanhol: Nadie sabe de qué se hablan. Ya no sabemos de qué se hablan. No sé de que hablan.</p> <p>Português: O que tem haver uma coisa com a outra?</p> <p>Conh. Prévios: Qdo uma pessoa “cae de pára-queadas” numa conversa e não sabe do que se falam..</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p>	<p>Espanhol: 1) A veces él actúa como.... A veces es igual a los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en tí mismo. Ahora es el momento de pensar en lo mejor.</p> <p>Português: Às vezes o carro de seus sonhos atua como os outros. Às vezes isso parece o certo. Mas só às vezes, agora é o momento de pensar “no melhor”, talvez seja diferente.</p> <p>Conh. Prévios: “Comprar gato por lebre.”</p> <p>Referência: 1) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> um propagandista, mostrando as vantagens para um possível comprador. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como es. La pintura se ha de hacer tal como uno quiere.</p> <p>Português: A pintura se faz tal como é.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Somente a ele mesmo.</p>

<p>Subtexto: Além de ser minha mãe todo o dia, ainda faz hora extra... é que a mãe não dá um tempo p/ a filha.</p>	<p>Subtexto: Já não sabemos, se as pessoas falam de leite ou cinema, não compreende-se mais o que eles falam.</p>	<p>propagandista para que o comprador pense melhor e pense nele antes de fazer essa compra (a de um carro tão vantajoso).</p> <p>Subtexto: Antes de comprar algo deve-se pensar bem.</p>	<p>Subtexto: Que a pintura ocorre ao seu modo, como ele quer.</p>
---	--	---	--

Algumas produções desse aprendiz são boas: as do teste A, as duas últimas do teste B e uma do teste C. De todo modo, ainda que algumas produções não correspondam aos valores que a forma *uno* teria nesses contextos, os outros itens dos testes apontam que houve compreensão. Então, concluímos que é perceptível, ao longo dos processos desses aprendizes, o jogo simétrico e assimétrico do eixo produção-compreensão.

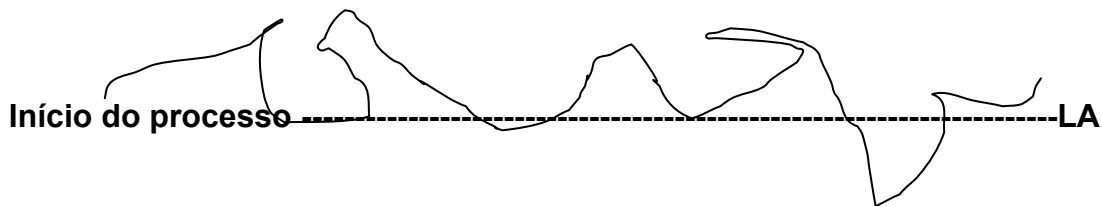
A partir dos pressupostos teóricos, adotados nesta tese, chamamos esse fenômeno como uma reação complexa. As reações complexas fazem parte do processo; isto significa dizer que o aprendiz, para produzir e compreender em língua estrangeira, necessita da ajuda e/ou da orientação do professor; ou seja, o aprendiz não é capaz de produzir e mesmo compreender aquilo de forma independente e do modo que corresponderia a uma possibilidade de produção ou compreensão em língua estrangeira, justamente porque o percurso do aprendiz se encontra em constante adaptação e readaptação, assim como já o defendia Larsen-Freeman em seu artigo de 1997.

Nesta tese, concebemos que o processo em direção a língua alvo é sistêmico (imprevisível, instável e em constante (re)adaptação), então, parece-nos possível questionar se existe mesmo, nos termos de Selinker & Lakshamanan (1992: 197 *apud*, Otero, 2004: 31), a fossilização, que vem a ser, segundo esses autores, plataformas de persistência, a longo prazo, de estruturas que não pertencem à língua alvo na interlíngua de aprendizes em fase de aquisição e mesmo de falantes não nativos, que se encontram em um estado “estável” de conhecimento da língua estrangeira. Sem querer esgotar este tema, neste momento, mas sim lançando novas reflexões sobre nosso

objeto de estudo, parece-nos que pensar em fossilização como cessação do processo é observar a interlíngua somente pela “superfície”.

As reações complexas fazem parte do processo, são adaptativas⁵⁸ e ajudam o aprendiz a ir superando suas dificuldades. Isto significa dizer que no processo em direção à língua alvo há evolução e revolução, já que concebemos o processo como histórico e atravessado também pela própria história do indivíduo, não linear, aproxima-se infinitamente, sem nunca chegar lá:

A/A: Processo em direção à língua alvo do aluno “X”



Há saltos de evolução, acertos e desacertos, coincidência ou não com a língua estrangeira, que significam um dado momento do processo. Faz parte do processo não evoluir; ou seja, o processo se desestabiliza, mas isso não significa que está parado, ainda que pareça na produção que está. Tais características são próprias da linguagem, pois “A linguagem [não a língua] é uma relação de equilíbrio precário derivado de forças estabilizadoras e desestabilizadoras.” (Fiorin, 1996: 17).

Para ilustrar nossa argumentação, vejamos o processo do grupo 2. Nele assinalamos as simetrias e assimetrias no eixo produção-compreensão. Para facilitar a leitura, assinalamos em cores diferentes o código de cada um dos aprendizes; assim se poderá ver como o processo de cada um dos estudantes é sistêmico:

⁵⁸ Neste caso, se usássemos a terminologia de Vygotsky, poderíamos dizer que o aprendiz estaria na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). Preferimos não adotar esse termo, porque fica quase impossível não associar desenvolvimento a progresso e, como se vê, nem sempre há “progresso” no sistema de aquisição.

Grupo 2 – Língua II – RI/USP – Não estudaram

Simetrias Assimetrias	Teste A	Teste B	Teste C 1º en.	Teste C 2º en.	Teste D
Produção inadequada Compreensão inadequada		G2 8VFK		G2 2NAG	G2 1GLS G2 7EC G2 8VFK G2 9SMH
Produção inadequada Compreensão parcial	G2 1GLS G2 2NAG G2 3VSC G2 8VFK G2 10LA G2 11DCF	G2 1GLS	G2 8VFK G2 10LA		G2 10LA
Produção inadequada Boa compreensão			G2 11DCF	G2 1GLS	G2 2NAG
Produção adequada. e inadequada Compreensão adequada		G2 3VCS G2 5LSG G2 11DCF	G2 1GLS G2 2NAG G2 3VSC	G2 4VFS	
Produção adequada e inadequada Compreensão parcial	G2 4VFS G2 5LSG G2 6SAP G2 9SMH	G2 2NAG G2 7EC			
Produção adequada e inadequada Compreensão inadequada					G2 3VSC G2 4VFS G2 11DCF
Produção adequada Compreensão parcial	G2 7EC		G2 7EC	G2 5LSG G2 7EC G2 8VFK G2 9SMH G2 10LA	G2 5LSG
Produção adequada Compreensão adequada		G2 4VFS G2 6SAP G2 9SMH G2 10LA	G2 4VFS G2 5LSG G2 6SAP G2 9SMH	G2 3VSC G2 6SAP G211 DCF	G2 6SAP

Tabela 3: Simetrias e Asimetrias no eixo produção-compreensão dos alunos do grupo 2

Os testes colocaram os aprendizes frente a diferentes tarefas que excediam, em alguns casos, os conhecimentos explicitados nas aulas. Com isso, pôde-se evidenciar como o aprendiz lidou com os “dados” da língua estrangeira que está aprendendo. Cada um dos aprendizes foi modificando ativamente a situação estimuladora (os dados) como uma parte do processo de resposta a determinada situação, o indivíduo trabalha com os dados da língua. Isto quer dizer que produção e compreensão não são elementos separados e com vidas separadas, assim como também não é possível desvincular produção e compreensão do pensamento do aprendiz. Defendemos, então, que produção e compreensão formam um todo, um eixo para fins de processamento e de processo de uma língua estrangeira. Ambos são processos dinâmicos e mediadores que têm funções diferentes no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Como se trata de processo, as relações entre produção e compreensão se modificam ao longo dele, formando diferentes simetrias e assimetrias.

A função do eixo produção-compreensão é levar à aproximação da língua alvo. O eixo produção-compreensão colabora simultaneamente para a solução das dificuldades do aprendiz (aproximação à língua estrangeira), orienta e desorienta, estabiliza e desestabiliza o processo em direção à língua alvo. Partindo do pensamento complexo, cremos também que há outros fatores que atuam no processo em direção à língua alvo, tais como os já vistos: lembranças, instrução formal, gênero textual material didático, instituição, crenças, horário e estrutura do curso, interação de maior e menor grau entre os envolvidos no processo, e mesmo do inconsciente, termo da Psicanálise Lacaniana que tem sido usado nos estudos em aquisição feitos a partir da perspectiva da Análise do Discurso; por exemplo: Serrani-Infante (1997).

Com relação aos testes de dois alunos e também dos outros analisados, pode-se dizer que cada um teve um processo sistêmico diferente. O que há de semelhança entre eles é a alternância entre simetria/assimetria no eixo produção-compreensão com base na interação simultânea entre estruturas/formas lingüísticas (gramática), fatores contextuais (pragmática) e o efeito de sentido na relação entre os interlocutores (discurso). Para exemplificar essa interação simultânea, utilizar-se-á o teste B do aluno (G5 2JAM):

Espanhol: 1ª Nadie sabe de qué se hablan.

2ª Ya no sabemos de qué se hablan.

3ª No sé de que hablan.

Português: O que tem haver uma coisa com a outra?

Conh. Prévios: Qdo uma pessoa “cae de pára-quedas” numa conversa e não sabe do que se falam.

Referência (subtexto):

1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.

2) LA GENTE: somente às outras pessoas.

Subtexto: Já não sabemos, se as pessoas falam de leite ou cinema, não compreende-se mais o que eles falam.

A seqüência das produções em espanhol a partir do enunciado *Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine* estabelece um *continuum* que vai da generalização (sentido) à determinação do sujeito (significado). Ocorre generalização nas duas primeiras produções com estruturas diferentes. Na 1ª produção se dá pelo uso do pronome indefinido *nadie*, “ninguém”, em português, e do verbo flexionado em 3ª pessoa do singular. O uso do pronome indefinido *nadie* e o verbo saber flexionado em 3ª pessoa do singular captam o sentido da indeterminação do sujeito. A idéia de negação da estruturação *uno no sabe* se dá com o uso de *nadie* (*ninguna persona*), “ninguém” (nenhuma pessoa), no português. Na 2ª produção, o aprendiz começa usando parte da estrutura do enunciado de Mafalda (*Ya no*), excluindo a forma *uno*, mas deixando ainda a estruturação com modulação negativa. Capta na seqüência um significado possível para *uno*, generalizando a ação do sujeito, mas incluindo o falante também por meio do verbo *saber* flexionado em 1ª pessoa do plural (*sabemos*: eu + você + eles). A determinação se dá na 3ª produção pelo uso do verbo *saber* flexionado em 1ª pessoa do singular (*yo*, eu, em português). A produção em português nada tem a ver com a estruturação do

espanhol, capta em modulação prosódica de pergunta o sentido da falta de entendimento e de indignação que Mafalda expressou de outra maneira em espanhol.

Essas reflexões e análises nos mostram a simultaneidade do processo em que podemos ver o todo, a junção, do que diferentes autores fragmentam em componentes, módulos, camadas, conhecimento prévio etc. Tal constatação nos leva a pensar o que seria, então, a interlíngua do aprendiz de uma língua estrangeira. Observando essas produções dos aprendizes, a interlíngua seria um todo composto de língua materna e de língua estrangeira, pois é possível detectarmos a fusão de traços da língua materna e também da língua estrangeira, tanto da ordem das palavras, quanto das estruturações. Tais elementos, por vezes, são antagônicos, mas é perceptível de onde são originários: isto é, estrutura do português, *Además de ser tuya madre*. (G4 3CFT), com léxico do espanhol. Isto significa dizer que o aprendiz, durante o processo de aquisição da língua estrangeira, tem uma compreensão do sentido dos enunciados ouvidos ou lidos em LE, mas, ao mesmo tempo, depende de maior tempo de exposição à língua estrangeira e de sua prática, da sua história pessoal (p.e.: relação afetiva com a aprendizagem e outros fatores emocionais, etc.) e de outros fatores que já mencionamos. É difícil para o aluno mesmo distinguir entre o que são palavras e estruturações que correspondem à sua língua materna e o que é da língua estrangeira que está aprendendo; principalmente se pensarmos na fala interior (todo fluido e dinâmico), o estudante não percebe, parafraseando Fanjul (2002: 19), como o alheio está revelando o que lhe é próprio e mesmo vice-versa.

As leis básicas que caracterizam a estrutura dinâmica da interlíngua são a variabilidade, porque é dinâmica, e o sincretismo, porque a atividade de fala interior é mediada pela língua materna e pela língua estrangeira. A interlíngua, como variável e sincrética, reflete como o aprendiz, sujeito complexo, lida com a aquisição-aprendizagem em determinadas fases do processo em direção à língua alvo. A interlíngua não se desenvolve, mostra a história, a trajetória individual do estudante; por isso, alguns aprendizes produzem e compreendem de acordo com a língua alvo e outros não o fazem em um determinado momento. A aquisição-aprendizagem não é um acúmulo de saberes, uma continuidade em linha ascendente direta e aperfeiçoada, assim como o prevê

um programa de ensino de línguas e muito menos porque este ou aquele fator é mais importante ou determinante para a aquisição da LE. Como diria Slagter (1998):

Por 'adquisición' se entiende algo que se opera en el mismo alumno, cuyo proceso y producto son algo creado por él, no impuesto ni impartido por el profesor. Puede ser que éste influya, pero cuando decimos que un alumno adquiere la segunda lengua, es probable que se deba a otra lógica que la del orden de los capítulos de nuestra gramática descriptiva.

O que queremos dizer com isso é que a aquisição da língua estrangeira se dá em conjunto, a partir do todo; isto é, que o aluno recebe a língua estrangeira em conjunto, por inteiro, não fragmentada; por isso, a língua estrangeira nasce para o aprendiz a partir dos dados da linguagem interior pelo eixo compreensão-produção e depois, se for o caso, na tentativa de exteriorização, a partir de ensaios, que podem coincidir ou não com a língua alvo.

6. Umav palavrinhas para fechar (?) este processo...

Um dia desses, uma colega nos contou um episódio que aconteceu durante uma de suas aulas. Ela estava ensinando espanhol para um grupo de crianças que nem sequer estão alfabetizadas no português. Ela as ensinava a cantar uma música que narrava a história de um esquilo, em espanhol, *ardilla*. Depois de muito treinarem *La canción de la ardilla*, minha colega com a foto de um esquilo na mão, perguntou às crianças: *¿Qué animal es este?* Um dos garotos se levantou e respondeu em português: “Um esquilo”. Imediatamente após a resposta do menino, uma garota se levantou bastante indignada, pôs a mão na cintura e disse ao colega: “A professora quer saber como se diz esquilo no espanhol. Não é esquilo. No espanhol, se diz *esculo*”. Isso seria coisa de criança?

Acontece que no outro dia, em uma aula de espanhol a um grupo de universitários do curso de Letras, pedimos a um aluno que passasse para o *Preterito Perfecto de Indicativo* (matéria que já tinham estudado) a frase *Voy al mercado*. A resposta que deveria ser, em espanhol, *He ido al mercado*, soou assim: *Voído al mercado*. Isso seria coisa de adulto?

Hoje responderíamos que isso é coisa de aprendiz, sujeito complexo, seja lá de que idade for, que trabalha sobre os dados da linguagem, que faz hipóteses sobre a língua estrangeira, a partir de um conjunto de experiências e conhecimentos que estão disponíveis. Por isso, faz ensaios de boa e de má qualidade, demonstrando, então, como o processo em direção à língua que está tentando aprender é marcado pela imprevisibilidade, pela instabilidade, pela ordem e pela desordem, pela evolução e pela revolução.

A nós, professores e pesquisadores, sujeitos igualmente complexos, que vivemos essa experiência junto com esses aprendizes, cabe-nos ensinar (será que podemos mesmo?), expor, apresentar, instigar, gerar as crises, ajudar e esperar que cada um deles consiga finalmente chegar a um nível estável no qual já saberá o suficiente para saber o que compreende e o que não compreende e também para saber o que sabe falar e o que não sabe falar nessa língua estrangeira que se propôs a aprender.

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas

ALONSO, Rosario (2004): "Procesamiento del input y actividades gramaticales". En: *Revista redELE. Subdirección General de Cooperación Internacional del MECD*. Espanha. Disponível em World Wide Web: <http://formespa.rediris.es/revista>

AUTHIER-REVUZ, J. (1990): "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". Em: *Cadernos de Estudos, nº 19*. IEL/Unicamp, P. 25-42.

BAKHTIN, (Voloshinov-1929). (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. de M. Lahud e Y.F. Vieira). São Paulo, Hucitec.

_____ (1992): "Os gêneros do discurso". Em: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BENVENISTE, E. (1982): "A natureza dos pronomes". Em: DASCAL, Marcelo (org.): *Fundamentos metodológicos da lingüística – Pragmática, Problema, críticas, perspectivas da lingüística – Bibliografia, v. IV*. Campinas, IEL/UNICAMP, p. 51-58.

_____ (1995): "O homem na língua". Em: *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Cia Nacional/EDUSP.

_____ (1995): "El aparato formal de la enunciación". Em: *Problemas de lingüística general*. México: Ed. Siglo XXI, p. 82-91.

BIALYSTOK, E (1992): "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". Em: LICERAS, Juana M. (compil.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, p. 177-192.

BRANDÃO, M^a Helena N. (2002a): *Análise do discurso: um itinerário histórico*. (mimeo).

BRUNO, Fátima A.T.C. (2001): *A compreensão da impersonalidade em espanhol por estudantes brasileiros*. FFLCH/USP. Dissertação de mestrado, DL, FFLCH/USP, Inédita.

CORRÊA, Letícia M^a S. (1998): "Acessibilidade e paralelismo na interpretação do pronome sujeito e o contraste pro/pronome em português". Em: *DELTA* v.14 n.2. São Paulo, PUC

_____ (2003): "Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem". Em: *I Conferência Lingüística e Cognição*. Campinas, a ser publicado em Veredas, URJF.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): "Las personas generales. Formas del singular". Em: FERNÁNDEZ R., Salvador: *Gramática Española – 2ª edición – El verbo y la oración – Volumen ordenado y completado por Ignacio Bosque*. Madrid, Arco/Libros, p. 48-57.

FIORIN, José. L. (1996): *As astúcias da enunciação – As categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo, Editora Ática.

_____ (2002): "A linguagem em uso". Em: *Introdução à lingüística: 1. Objetos teóricos*. São Paulo, Contexto.

FRANÇOZO, E. (1998): "Como compreendemos sentenças?" Em: *Intercâmbio*, vol.7: 177-186. Disponível em: <http://64.233.179.104/search?q=cache:9vMnCSzBQZAJ:lael.pucsp.br/intercambio/07francoso.ps.pdf+como+compreendemos+senten%C3%A7as&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1>.

FREITAS, M^a Teresa de A. (2000): *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, Ática.

GONZÁLEZ, Neide T. M. (1994): *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. FFLCH/USP. Tese de doutorado, DL, FFLCH/USP, Inédita.

_____ (2000): "La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis". Em: TROUCHE, A. & REIS, L. (orgs.): *Hispanismo 2000*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, p. 239-255.

_____ (2005): "Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira". Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.): *Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Carlos, Claraluz Editora, p. 53-70.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1993): *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 2ª ed. Buenos Aires, Edicial.

KULIKOWSKI, M^a Zulma & GONZÁLEZ, Neide T.M. (1999): "Espanhol para brasileiros: Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía". Em: - *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9. Brasília, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, p. 11-19.

KRASHEN, S (1992): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". Em: LICERAS, Juana M., (compil.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, p. 143-152.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997): "Chaos/Complexity Science and SLA". Em: *Applied Linguistics*, vol 18/2 OUP, June. Oxford, p. 141-165.

_____ (2002): "Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective". Em: - KRAMSCH, Claire (ed.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. Londres: Continuum.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

LAVANDERA, Beatriz (1984): "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso". Em: *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.

LEMOS, Cláudia T.G. de (2004): "Sobre os pronomes pessoais na fala da criança". Em: LAMPRECHT, Regina (org.): *Letras de Hoje* – v: 39, nº 3, setembro, 2004, p.9-25.

LICERAS, JUANA M. (1985): "The role of intake in the determination of learners' competence". Em: GASS, S.M. & MADDIN, C. (eds). *Issues in second language research*. Mass: Rowley House Publishers.

_____ (1998): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis, p. 19-33.

LICERAS, J.M., MONGEON, C., A. CUZA, C. SENN, K. T. SPRADLIN. (2004): "La adquisición en el aula sin *input* formal: los compuestos `exocéntricos` de las interlenguas del español". Em: - *Revista redELE. Subdirección General de Cooperación Internacional del MECD*. Espanha. Disponível em World Wide Web: <http://formespa.rediris.es> <http://formespa.rediris.es/revista>.

LONG, M. H. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". Em: de BOT, K., GINSBERG, R. B., & KRAMSCH, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, p. 39-52.

MACHADO, Márcia dos S. (1997): "Sujeitos pronominais nós e a gente em dialetos populares". Em: HORA, D. da (org.). *Graphos: Revista de pós-graduação em Letras UFPB, Variação Lingüística*, v.2, nº 1, jan/97. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/CNPq, CAPES.

MAIA, Marcus (2005): "O acesso semântico no *parsing* sintático: evidências experimentais". Em: *Museu Nacional da UFRJ, Setor de Lingüística*.

MAIA, M & MAIA (2005): "Sobre a compreensão das orações relativas por falantes monolíngües e bilíngües". Em: MAIA, M. & FINGER, I. (2005). Introdução. In: MAIA, M. & FINGER, I. *Processamento da Linguagem*. Pelotas: EDUCAT.

MAINGUENEAU, D. (1997): "A heterogeneidade mostrada". Em: *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp.

_____ (1997a): *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução: M^a Adelaide P.P.C.da Silva. Lisboa: Gradiva Publicações.

_____ (2001): “A embreagem enunciativa”, “Plano embreado e plano não embreado”, “O emprego das pessoas”, “Polifonia, discurso direto”, “Discurso indireto, formas híbridas”, “Modalização autonímica, aspas, itálico”, “Do provérbio à ironia: polifonia, captação e subversão”. Em: *Análise de textos de comunicação*. Trad. Souza e Silva, M.C. e Rocha, D.. São Paulo: Cortez.

_____ (2002): *Análise de textos de comunicação*. Trad. Souza-e-Silva, C.P. e Rocha, D. São Paulo, Cortez.

MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español, tomo I: de la lengua a la idea y tomo II: de la idea a la lengua*. Madrid, Difusión.

MCLAUGHLIN, B. (1992): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”. Em: : LICERAS, Juana M., (compil.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, p. 177-192.

MENEZES, Vera (2005): “Modelo fractal de aquisição de línguas”. Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.): *Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Carlos, Claraluz Editora, p. 23-36.

MILANÊS, Wânia (1982): Recursos de indeterminação do sujeito. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL, UNICAMP, inédita.

MOITA LOPES, Luiz P. da (2002): *Oficina de lingüística aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras.

MORIN, Edgar (1996a): “A noção de sujeito”. Em: SCHNITMAN, Dora F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, p.45-58.

_____ (1996b): “Epistemologia da complexidade”. Em: - SCHNITMAN, Dora F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, p.274-286.

_____ (1997): “Abertura”. Em: CASTRO, G. de, et alii (orgs.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre, Editora Sulina, p. 11, 12.

_____ (1997a): “Complexidade e ética da solidariedade”. Em: CASTRO, G. de, et alii (org.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre, Editora Sulina.

MORIN, Edgar, et alii, (2003): *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad.: Sandra T. Valenzuela, rev. Edgar de A. Carvalho. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

MOURA NEVES, M.^a Helena de (1994): “Uma visão geral da gramática funcional”. Em: - *Alfa – Revista de lingüística e ensino de língua*, v. 38. São Paulo: Ed. Unesp, p. 109-127.

OMENA, N.P. de & BRAGA, M^a L. (1996): “A gente está se gramaticalizando”. Em: MACEDO, A.T. et alii (orgs.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

ORTEGA, Lourdes (2001): “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”. Em: PASTOR C., S. & SALAZAR G., V. (eds.): *Estudios de lingüística: Universidad de Alicante. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, p.179-211.

OTERO B.C., M^a de Lourdes (2004): *Etapas de interlengua oral em estudantes brasileiros de español*. Colección Monografías, nº 6. Málaga, Asele.

PARRET, Herman (1988): “O contexto como restrição da interação dialógica”. En: *Enunciação e Pragmática*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 205-219.

POERCH, J. M. et al. (1998): “Contribuições do paradigma conexionista na obtenção do conhecimento lingüístico”. Em: *Letras de Hoje*, 112: 36-62. Atas do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, Porto Alegre, 1997

POSSENTI, Sírio (1992): “Um cérebro para a linguagem”. Em: *Boletim da Abralín*, 13, dez.

_____ (1993): “Análise do discurso: uma complicação do óbvio?”. Em: CHAIA, et alii (orgs.): *Análise do discurso político: Abordagens*. São Paulo: EDUC.

_____ (2002a): *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba, Criar Edições.

_____ (2002b): *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas, Mercado das Letras.

_____ (s/d): “Pragmática na Análise do Discurso. Inédito.

QUINO (1973): *10 años con Mafalda*. Barcelona: Lumen.

REGO, Teresa C. (2002): *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14^a ed. Petrópolis, Editora Vozes.

SCHACHTER, Jacquelyn (1994): “A new account of language transfer”. Em: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.): - *Language transfer in language learning – Revised edition*. Rowley, Mass, Newbury House Publ., p. 32-46.

SERRANI-INFANTE, Silvana (1997): “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. Em: *D.E.L.T.A.*, vol. 13, nº 1, p. 63-81.

SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage". Em: *IRAL*, 10: 209-231.

SIGNORINI, Inês (1998): "Do residual al múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada". Em: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercados das Letras, pp. 99-110.

SLAGTER, Peter Jan (1998): "¿Café para todos?". Em: VIDONI, M. Scaramuzza (org.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*. Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milano, p. 1-31.

SPERBER, D., & WILSON, D. (1994): *La relevancia: comunicación e procesos cognitivos*. (Trad.: Eleanor Leonetti). Madrid, Visor.

VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52, p. 755-803.

VYGOTSKY, L.S. (1996): *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (2001): *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.

YOKOTA, Rosa (2005): "Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos". Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.): *Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Carlos, Claraluz Editora, p. 11-22.

ZOPPI, Mónica (2004): "A arte de cair fora – O lugar do terceiro na enunciação". Em: *Revista Ecos - Revista do instituto de linguagem*. n. 2, Cáceres, UNEMAT, julho/2004, p.59-69.

2. Bibliografia de apoio

AITCHISON, Jean (1989): *El mamífero articulado – Introducción a la psicolingüística*. Versión española de José Manuel Igoa González. Madrid, Alianza Editorial.

ALARCOS, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid. Gredos.

ALARCOS, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) (1992): "Os gêneros do discurso". Em: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BOSQUE, I. (1989): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid. Síntesis.

BOSQUE, I & DEMONTE, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa.

_____ (s/d): “Gêneros do discurso e ensino”. Inédito, no prelo.
BRAGA, M^a Luiza (1987): “Esta dupla manifestação de sujeito, ela é condicionada lingüísticamente”. Em: - *Estudos lingüísticos XIV – Anais de seminários do GEL*. Campinas, UNICAMP/GEL.

BRAIT, B. (1997): “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. Em: BRAIT, B. (org.): *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP.

BRANDÃO, Helena H. N. (1991): “A análise do discurso”, “Sobre a noção de sujeito”. Em: *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. Unicamp.

_____ (1997): “Heterogeneidade e identidade discursiva”. Em: *Subjetividade, argumentação e polifonia*. São Paulo: Ed. UNESP.

_____ (2001): “Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo”. Em: BRAIT, B. (org.): *Estudos enunciativos no Brasil. História e perspectivas*. Campinas: Pontes, FAPESP.

_____ (2002): “O discurso: uma abordagem pragmático-enunciativa”. Em: ZANDWAIS, A. (org.): *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto.

_____ (s/d): “A articulação: gêneros do discurso e ensino”. Inédito, no prelo.

CANO, R. (1987): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid. Gredos.

COSERIU, Eugenio (1962): “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar”. En: COSERIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid, Editorial Gredos.

DUARTE, M^a Eugênia L. (1996): “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil”. Em: ROBERTS, I. & KATO, M. A. (orgs.): *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas, Ed. UNICAMP.

DUCROT, O (1987): “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”. Em: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.

FRANCHI, C. & NEGRÃO, E. V. & MULLER, A.L. (s/d): *Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe*. (mimeo)

GALVES, Charlotte (1983): "Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. Em: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (1): 69-86, maio.

GÓMEZ T., Leonardo (1994): *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*. 2ª ed. Madrid: Arco/libros.

GROPPI, Mirta (1997): *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. FFLCH/USP. Tese de Doutorado, DFLP, FFLCH/USP, inédita.

HOPPER, Paul & THOMPSON, Sandra (1980): *Transitivity in Grammar and Discourse*. Language V. 26, nº 2.

HERNANZ, M.L. & BRUCART, J. M. (1987): *La sintaxis*. Barcelona. Crítica.

HOPPER, Paul & THOMPSON, Sandra (1980): *Transitivity in Grammar and Discourse*. Language V. 26, nº 2.

ILARI, R. *et alii* (1996): "Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise". Em: CASTILHO, A.T. & BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do português falado, vol. IV: Estudos Descritivos*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, p. 79-168.

KOCH, I.V. (1997): "A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia". Em: *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

KOVACCI, O. (1994): *Estudios de gramática española*. Buenos Aires. Edicial.

MATTOSO CÂMARA JR, Joaquim (1989): *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Ed. Vozes.

MOURA NEVES, M.^a Helena de (1987): *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo, Editora Hucitec.

_____ (1991): "O que dizer sobre as palavras gramaticais aos usuários da língua". En: MOURA NEVES, M.^a Helena de, (org.): *Descrição do português II*. Araraquara, Unesp/Campus de Araraquara, p. 18-27.

_____ (1993): "Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. En: *Alfa – Revista de lingüística e ensino de língua*, v. 37. São Paulo, Ed. Unesp, p. 91-98.

POSSENTI, S. (2002): "Discurso: objeto da lingüística". Em: *Sobre o discurso. Série Estudos 6*. Uberaba: Faculdades Integradas.

REYES, Graciela (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.

RIERA, Elba del Carmen (s/d, mimeo): *La complejidad: Consideraciones Epistemológicas y Filosóficas*. Em: Atas do 20th World Congress of Philosophy Logo.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Organização e Sistemas* (s/d, mimeo).

VYGOTSKY, L.S. (1996): *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXOS

1. Testes dos aprendizes

Em todos os testes (A – B – C – D), os aprendizes responderam algumas questões que ajudaram a defender a hipótese inicial⁵⁹. Neste anexo, para facilitar a leitura, apresentam-se as respostas dos aprendizes a cada uma das perguntas do teste em itens e em formato de **quadro-resumo**. A cada uma das perguntas feitas aos alunos corresponde um item que se refere as seguintes questões que os alunos receberam no teste:

Item	Questão do teste
Espanhol	Substitua o sublinhado por outras(s) possibilidade(s) em espanhol, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar.
Português	Escreva o enunciado em português de modo a que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante.
Conhecimentos prévios	Em que conhecimentos prévios (fatos, lembranças etc) você se baseou para escrever seus enunciados tanto em espanhol como em português? Especifique o que veio primeiro à sua mente.
Referência (Subtexto)	Escolha uma alternativa que, segundo você, corresponde à seqüência da seguinte afirmação: Nesse contexto, a personagem está se referindo: somente a ela mesma, somente a sua mãe, etc.
Subtexto	O que não está dito no enunciado, mas fica subentendido? Por quê?

Esse padrão é seguido em todos os quadros apresentados na seqüência.

⁵⁹ O teste está na íntegra no capítulo 3 sobre metodologia.

2. TESTE A

TESTE A do GRUPO I:

Básico II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G1 1AC	G1 2CM	G1 3CC	G1 4GA	G1 5PT	G1 6CFL
<p>Espanhol: Tienes muchas funciones.</p> <p>Português: Que ela não é só uma pessoa que faz varias coisas ao mesmo tempo.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que ela faz mais de uma coisa ao mesmo tempo</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de ella todo el día. Además de ser la madre de Mafalda todo el día...</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia todo ainda faço hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Não sei.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que a pessoa que manda Mafalda dor é sua mãe</p>	<p>Espanhol: Es la madre de una y también. Tiene que ser la madre de una todo el día. Es la única en la casa que tiene que ser la madre de una.</p> <p>Português: Além de ser mãe também faz horas extras!</p> <p>Conh. Prévios: Curso Miguel de Cervantes.</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que ela tem que fazer tudo no trabalho e em casa</p>	<p>Espanhol: Ya és madre todo el día. Aunque sea la madre todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia todo, ainda faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Experiências do trabalho em termos de não relaxar e fazer horas extras.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que a mãe continua sendo mãe “fora do horário” como que fazendo hora extra</p>	<p>Espanhol: Es la madre de una hija durante el día.. Controla sus hijos todo el día</p> <p>Português: Além de ser mãe em tempo integral, faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Nas tirinhas da Mafalda.</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Mafalda não quer ser controlada todo tempo. Porque as tirinhas eram uma forma de protesto contra da ditadura</p>	<p>Espanhol: No basta ser madre durante el día.</p> <p>Português: Mafalda, apague a luz e vá dormir que está tarde. Não basta me controlar durante o dia, também que me controlar a noite.</p> <p>Conh. Prévios: Lembranças.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Para Mafalda a expressão “todo dia” abrange apenas o período em que há luz solar</p>

TESTE A do GRUPO II:

Língua II (11 alunos) – FEA/USP – Relações Internacionais

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia.

Seqüência A B C D

Quadro resumo

(de 11 G2 1GLS a G2 6SAP)

G2 1GLS	G2 2NAG	G2 3VSC	G2 4VFS	G2 5LSG	G2 6SAP
<p>Espanhol: No le basta ser la madre durante el día Todo el día para ejercer la madritud y no le basta</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia inteiro, faz horas extras ainda por cima!</p> <p>Conh. Prévios: Amigas mimadas e neuróticas que tratavam mal a mãe.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que ser mãe e dona de casa é considerado uma profissão para Mafalda, uma ironia em relação ao machismo da sociedade</p>	<p>Espanhol: Además de ser madre por todo el día encima hace horas extras! No basta ser madre todo el día, tiene que hacer horas extras! Sigue haciendo horas extras, mismo siendo madre todo el día! Português: Apesar de ser mãe todo o dia, tem que fazer hora extra. Conh. Prévios: Me baseei em uma relação comum entre mãe/filha, em que a mãe controla o horário da filha mesmo à noite. Referência: Somente a sua mãe. Subtexto: Que sua mãe a controla o dia inteiro, inclusive à noite, quando</p>	<p>Espanhol: Es madre de una todo el día y... ¡ Amén de ser la madre de una todo el día...!</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia inteiro...</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que Mafalda acredita que sua mãe a está proibindo de ficar acordada porque já acabou o dia (passou da meia-noite).</p>	<p>Espanhol: Ella es mi madre y encima todo el día... Además de ser madre todos los días.</p> <p>Português: Além de ser mãe todos os dias ainda faz hora extra!</p> <p>Conh. Prévios: Imaginación. (Obs.: o aluno riscou e escreveu:) Test B</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: “Pare de ser minha mãe por um tempinho!”</p>	<p>Espanhol: Además de ser una madre todo el día. Además de ser mi madre todo el día. Además de ser la madre de alguien todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia todo.</p> <p>Conh. Prévios: Comparações com outras línguas, e aprendizado en aula e leituras.</p> <p>Referência: Mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Não está dito nada sobre outras mães, mas subentende-se que todas as mães fazem o mesmo.</p>	<p>Espanhol: Mismo sendo la madre de alguien todo el día. Además de ser mi madre todo el dia.</p> <p>Português: Além de ser mãe todo o dia, de noite faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Tentei entender o contexto e depois usei referências do português para escrever os enunciados em espanhol e em português.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que Mafalda não gostou de ter que ir dormir quando a sua mãe mandou</p>

	deveria estar dormindo (segundo Mafalda).				
--	---	--	--	--	--

Continuação: Aprendizizes de 7 a 11 (de G2 7EC a G2 11DCF)

G2 7EC	G2 8VFK	G2 9SMH	G2 10LA	G2 11DCF
<p>Espanhol: Ella es mi madre durante todo el día!</p> <p>Português: Além de ser mãe todos os dias, ela ainda faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas espanhol.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que a mãe de Mafalda a controla durante todo o dia</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de alguien</p> <p>Português: Além de ser mãe de alguém todos os dias.</p> <p>Conh. Prévios: Na palavra "oneself" do inglês.</p> <p>Referência: Mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que a mãe de Mafalda costuma dar broncas freqüentemente em sua filha</p>	<p>Espanhol: Es la madre de una todo el día. Es mi madre todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe todo o dia.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas de espanhol.</p> <p>Referência: somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Espanhol: Mismo sendo madre el día entero.</p> <p>Português: Apesar de ser mãe o todo o dia, ainda faz hora extra de noite!</p> <p>Conh. Prévios: A indignação, ou "revolta", natural de um adolescente que não suporta tão facilmente ter sua liberdade tolhida.</p> <p>Referência: tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Mafalda ainda queria permanecer com a luz acesa.</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de alguien todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe o todo o dia inteiro</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>

TESTE A do GRUPO III:

Intermediário II (5 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência A B - C D

Quadro resumo

G3 1SN	G3 2GBT	G3 3ATS	G3 4RSN	G3 5LB
<p>Espanhol: Soy la madre todo el día y aunque por la noche.</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia todo ainda faço mas serviços a noite.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que além de cuidar da casa o dia todo ainda tem que trabalhar (cuidar da casa) anoite.</p>	<p>Espanhol: Em branco.</p> <p>Português: Além de ser mãe durante todos os dias, ela ainda faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: O significado de además e da tirinha.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que Mafalda quer folga de sua mãe pelo menos à noite.</p>	<p>Espanhol: Apesar de ser a mãe de Mafalda todo dia. Apesar de ser a mãe de uma amiga da Mafalda.</p> <p>Português: Sem resposta. Obs.: ver anterior</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Nada porque fica difícil de entender o contexto</p>	<p>Espanhol: Es madre durante todo el día y aún hace horas extras.</p> <p>Português: Além de ser mãe durante todo o dia, ainda faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Que vida de mãe é duro e que os filhos não entendem as mães.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Espanhol: A parte de... .</p> <p>Português: A parte de... .</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Sem resposta.</p>

TESTE A do GRUPO IV:

Intermediário II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G4 1R	G4 2AI	G4 3CFT	G4 4GBB	G4 5GPS	G4 6LF
<p>Espanhol: Sem resposta.</p> <p>Português: Além de ser mãe, faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de una chica todo el día hace horas extras. Apesar de ser la madre de una chica todo el día hace horas extras.</p> <p>Português: Apesar de ser mãe de uma menina todo dia faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Por ser uma criança, a mãe deveria dar mais atenção.</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de esa chica “ Además de ser su madre “ Además de ser tuya madre “ “ “</p> <p>Português: Além de ser sua mãe todo dia cuidando de você ainda faz horas extras!</p> <p>Conh. Prévios: Pronomes</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que a filha, normalmente, já da trabalho.</p>	<p>Espanhol: Además de ser autoritaria todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mandona o dia todo, faz hora extra!!!</p> <p>Conh. Prévios: Autoritarismo de pessoas, pelo modo como a primeira frase está escrita.</p> <p>Referência: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Espanhol: Mismo siendo madre de una chica. Mismo que trabajos cuidando de una chica todo.</p> <p>Português: Mesmo que seja mãe de uma menina todos os dias, terá que fazer hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: No curso de espanhol e nos quadrinhos.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Mãe de uma menina. Está dizendo que até mãe faz hora extra.</p>	<p>Espanhol: Alguen.</p> <p>Obs.: Ficaria: Además de ser la madre de alguien todo día.</p> <p>Português: Além de ser a mãe de um todo dia faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>

TESTE A do GRUPO 5:

Avançado II (6 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

G5 1B	G5 2JAM	G5 3 LD	G5 4MEF	G5 5MMF	G5 6PM
<p>Espanhol: Además de ser mi madre todo el día. Además de cuidar de mi vida. Siempre toma cuenta de mi vida.</p> <p>Português: Além de cuidar e mandar na minha vida, todos os dias pega no meu pé até na hora de dormir.</p> <p>Conh. Prévios: A obediência e respeito pelos pais, que se dedicam e nos orientam para a vida adulta – como ter que acordar cedo para trabalhar.</p>	<p>Espanhol: Además de cuidarme todo el día. Además de ser mi madre todo el día.</p> <p>Português: "Me deixa... sai de mim".</p> <p>Conh. Prévios: O que muitas vezes ouvimos quando alguém está enchendo.</p>	<p>Espanhol: Además de ser nuestra madre todo el día. Además de ser la madre de uno todo el día. Además de ser mi madre el día todo.</p> <p>Português: Sem resposta.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de la gente todo el día... Además de ser la madre de todos todo el día... Además de ser la madre de algunos todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe de todos durante o dia ainda faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Conhecimentos gramaticais.</p>	<p>Espanhol: Aunque sea la madre de una todo el día, encima hace horas extras! Es más, es la madre de una por el día y sigue siendo por la noche, haciendo horas extras! Es la madre de una no solo durante el día, sino también por la noche, haciendo horas extras!</p> <p>Português: Além de ser mãe todo o dia, ainda faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: As mães querem desempenhar seu "papel" sobre os filhos a qualquer hora do dia.</p>	<p>Espanhol: Además de ser mi madre todo el día. Además de ser nuestra madre todo el día. Además de ser madre todo el día.</p> <p>Português: Além de ser minha mãe o dia todo, faz horas extras....</p> <p>Conh. Prévios: En portugués opté por personalizar ("mi madre"), porque hablar acerca de "madre" implica hablar de un tema común, que incluye al interlocutor de alguna manera. Lo mismo razonamiento en español, además de la particularización que hace el</p>

<p>Referência: Somente a ela mesma e sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que ela se refere a sua mãe quando diz “la madre de una”, pois “una” expressa a pessoa que fala (Mafalda” e a sua mãe – porque está em feminino</p>	<p>Referência: Somente a ela mesma e sua mãe.</p> <p>Subtexto: Além de ser minha mãe todo o dia, ainda faz hora extra... é que a mãe não dá um tempo p/ a filha.</p>	<p>Referência: Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Referência: Mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que quem fala esta incluído de modo subentendido para dar uma conotação geral do que foi afirmado</p>	<p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que as mães além de exercer suas funções de dia, também o fazem à noite.</p>	<p>hablante al decir “una” ..</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que incluye al interlocutor, hace una especie de generalización, al utilizar “una”. Ello porque una/uno son formas de particularización, del locutor y su interlocutor</p>
--	--	--	---	---	--

TESTE A do GRUPO VI:

Avançado II (10 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

(de G6 1ASA a G6 6EO)

G6 1ASA	G6 2APA	G6 3CAF	G6 4DPS	G6 5ESM	G6 6EO
<p>Espanhol: Aunque sea mi madre todo el día. Mismo siendo mi madre todo el día. También es mi madre todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe durante o dia, em cima faz horas extras.</p>	<p>Espanhol: No basta sólo ser la madre de una todo el día. Ser madre de una todo el día no es suficiente. Como si fuera bastante ser la madre de una todo el día.</p> <p>Português: Além de ser</p>	<p>Espanhol: Además de ser mi madre... Mismo que sea mi madre... Tudo bien que es mi madre pero....</p> <p>Português: Horas Extras! Não vou deixar de falar só porque é minha mãe,</p>	<p>Espanhol: Aunque sea madre por todo el día. Mismo que sea mamá por todo el día.</p> <p>Português: Mesmo sendo mãe de alguém por um dia, está em cima dela todo tempo.</p>	<p>Espanhol: Aunque sea la madre de una siempre hago horas extras. Todo el día hice horas extras encima con mi hija. Ya que soy madre de una estoy haciendo horas extras todo tiempo.</p>	<p>Espanhol: Mismo sendo la madre todos los días... Aunque sea la madre... Todavía sea la madre... Obs.: Anotação próxima a palavra además do enunciado: além de.</p>

<p>Conh. Prévios: Na dupla jornada das mães que só termina quando todos vão dormir.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que é a mãe de Mafalda. Porque ela usa “uno” para falar sobre si mesma</p>	<p>mãe o dia todo, tem de fazer hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Não me baseei em nenhum conhecimento prévio para escrever esses enunciados.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que cuidar da filha o dia todo não é suficiente, mas tem que fazer “hora extra”, isto é, cuidá-la de noite também.</p>	<p>mas lá em cima ela vai fazer horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Deduzi, ou seja, tentei compreender o sentido da frase.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que é a mãe da Mafalda. Pela expressão que é usada e o recado que o desenho passa</p>	<p>Conh. Prévios: Mãe é sempre mãe. Vai estar atenta a tudo que o filho fizer.</p> <p>Referência: Mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que mesmo não estando de “corpo presente”, a mãe está “ligada” nas atitudes do filho.</p>	<p>Português: Embora sej a mãe de uma, todos os dias faço horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Primeiro vieram fatos à minha mente.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que embora seja uma filha, a mãe tem bastante trabalho todos os dias.</p>	<p>Português: Além de ser a mãe de um dia inteiro, ainda faz horas extras. Embora seja mãe, faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Que o trabalho de ser mãe não dá para parar um minuto. Las reglas gramaticales: adverbios, conjunciones, adjetivos, pronombres personales.</p> <p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Trabalho de mãe. Porque não não tem descanso nunca!</p>
--	--	---	---	---	---

Continuação: aprendizes (de G6 7FOM a G6 10LGG)

G6 7FOM	G6 8FLA	G6 9FMN	G6 10LGG
<p>Espanhol: ¡La madre me observa todo el día. ¡Parece una maquina pues ¡La madre no se fadiga ya que.</p> <p>Português: Alem de ser mãe o dia inteiro, faz hora extra!</p>	<p>Espanhol: Además de ser madre por todo el día.</p> <p>Português: Alem de ser mãe o dia inteiro, ainda faz hora extra!</p>	<p>Espanhol: ¡Sé bien que es la madre de una, encima todo el dia hace horas extras. ¡Aunque haces horas extras todo el dia, encima es la madre de una! ¡Aunque tiene</p>	<p>Espanhol: ¡Además de ser la madre de la gente todo el día encima hace horas extras! ¡Además de ser la madre de una chica todo el día encima hace horas extras!</p>

<p>Conh. Prévios: Vocabulário, isto é, conhecimento de algumas palavras chaves, como “Además”, que traz a idéia de acréscimo.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: O controle que a mãe exerce sobre sua filha, pois durante todo o período (dia e noite) a fiscalização é realizada.</p>	<p>Conh. Prévios: Experiencia, pues toda madre llama atencion de sus hijos para ir dormirse temprano.</p> <p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Que esta situación ocurre en todas las familias, pues, por una cuestión cultural, las madres siempre intentan hacer con que sus hijos van a dormirse temprano. En el texto esto es destacado por la palabra <u>una</u>.</p>	<p>que hacer horas extras todo el dia, encima es la madre de una!</p> <p>Português: Alem de ser a mãe de uma, por cima (se não bastase) faz horas extras todo dia.</p> <p>Conh. Prévios: Saber com quem a filha esta falando e que verbos usou. O verbo ser foi colocado no presente do indicativo 3ª pessoa singular porque a filha fala para ela mesma referindo se a sua mãe e tambem falou para sua mãe.</p> <p>Referência: Mais a sua mãe e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: <u>Não informa</u> se quem esta falando apagá es a luz y voz dormí é a mãe de Mafalda ou as outras pessoas, (não <u>fica subentendido</u> se é a sua mãe ou as outras pessoa). <u>Porque a</u></p>	<p>Português: Alem de ser a mãe o dia todo, ainda por cima faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Minha lembrança me remeteu à explicação do meu professor.</p> <p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta.</p>
--	---	---	---

		resposta de Mafalda informa mais a sua mãe e as outras pessoas que ela/as alem de ser/serem a mãe/as mães, encima faz/fazem, horas extras todos os dias.	
--	--	--	--

TESTE A do GRUPO VII:

Língua II (13 alunos) – FFLCH/USP

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal (dois testes cada dia)

Seqüência D C – B A

Quadro resumo

(de G7 1ACB a G7 6GJJ)

G7 1ACB	G7 2CZF	G7 3LRT	G7 4DV	G7 5GJ	G7 6GJJ
<p>Espanhol: Además de ser la madre de ellos todo el día. Además de ser mí madre todo el día. Además de ser la madre todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe todo o dia, lá em cima faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Conhecimentos adquiridos em sala de aula. O quadrinho mais uma vez ajudou a entender o contexto.</p> <p>Referência:</p>	<p>Espanhol: ¡Además de ser mi madre todo el día hace horas extras. ¡Además de ser madre todo el día encima hace horas extras!</p> <p>Português: Além de ser mãe, ainda faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Penso que Mafalda use o “una” falando dela pois, mesmo que tivesse uma irmã, ela está</p>	<p>Espanhol: ¡Además de ser mi madre todo el día ¡Además de ser madre todo el día...!</p> <p>Português: Além de ser minha mãe o dia inteiro, ainda faz hora extra.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p>	<p>Espanhol: ¡Además de ser la madre de nosotras todo el día ¡Además de ser la madre tuya todo el día...! ¡Además de ser la madre de la persona todo el día...!</p> <p>Português: Além de ser mãe faz horas extras todos os dias.</p>	<p>Espanhol: ¡Además de tener una hija encima hace horas extras! ¡Además de trabajar todo el día nel papel de madre encima hace horas extras! ¡Además de cuidar de su chica todo el día hace horas extras!</p> <p>Português: Mafada, apaga a luz e dorme que já são pra lá de las doze. Tá bom. ¡Horas extras! Além de ser mãe em período integral todo o dia, ainda faz hora extra!</p>	<p>Espanhol: ¡Además de ser la madre de una tica todo el día encima hace horas extras! Además de ser la madre de cualquiera todo el día...</p> <p>Português: Além de ser a mãe de uma menina qualquer ainda por cima faz horas extras!</p> <p>Conh. Prévios: Nos outros contextos em que se usa a</p>

<p>Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Não está dito de quem a personagem é mãe, mas o contexto indica que é a mãe da Mafalda.</p>	<p>reclamando do comportamento da mãe com ela.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que a mãe de Mafalda é muito presente como mãe, mas que Mafalda está irritada com tanta atenção, com tantas broncas.</p>	<p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que os filhos às vezes se cansam da função da mãe ser 24 horas por dia.</p>	<p>Conh. Prévios: Baseei-me somente nos conhecimentos que possuo de língua espanhola.</p> <p>Referência: Tanto a ela como a sua mãe e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que ela se refere à condição de todas as mães, que “trabalham” em horas extras por causa de seus filhos.</p>	<p>Conh. Prévios: Em trocadilhos da língua e linguagem usada em um escritório (período integral, hora extra) apesar da mãe estar em casa.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: No enunciado, percebemos que Mafalda sente-se incomodada com a vigília de sua mãe, que à meia-noite deveria estar dormindo.</p>	<p>palavra “uso” nas outras lições comparando com o contexto apresentado agora.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que além de ser a mãe de Mafalda todo o dia (durante o dia) a noite tem que fazer hora extra cuidando dela.</p>
---	--	--	--	---	--

Continuação: aprendizes (de G7 7JLP a G7 12VCG)

G7 7JLP	G7 8JPB	G7 9JCA	G7 10TRS	G7 11VNM	G7 12VCG
<p>Espanhol: ¡Además de ser mi madre todo el día encima hace horas extras! ¡Además de ser madre todo el día encima hace horas extras! ¡Ya es mi madre todo el día encima hace horas extras!</p> <p>Português: Não bastasse ser mãe durante o dia, faz hora extra!</p>	<p>Espanhol: Además de ser mi madre todo el día. Además de ser madre todo el día. Además de ser madre de una persona todo el día.</p> <p>Português: Além de ser mãe o dia todo, no fim ainda faz horas extras.</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de una chica todo el día... Además de ser madre todo el día...</p> <p>Português: Além de ser mãe de uma menina durante o dia todo, ainda por cima faço horas extras.</p>	<p>Espanhol: Además de ser la madre de alguien... Además de ser la madre de una persona...</p> <p>Português: Além de ser mãe de uma pessoa todo o dia ainda faz horas extras.</p> <p>Conh. Prévios: Forma impessoal do espanhol.</p>	<p>Espanhol: Ademas de ser mi madre todo el día encima hace horas extras! Además de ser mi madre por todo el día encima hace horas extras!</p> <p>Obs.: próximo a palavra además havia a anotação “além do mais”.</p> <p>Português: Além de ser minha mãe por todo o dia ainda faz hora</p>	<p>Espanhol: Mismo siendo madre de la niña todo el día encima hace horas extras! Además siendo madre por todo el día encima hace horas extras!</p> <p>Português: Mesmo sendo mãe todo os dias, a noite preciso fazer horas extras..</p>

<p>Conh. Prévios: Interpretei o uno como uma forma impessoal e passei para uma forma pessoal.</p> <p>Referência: Mais a ela mesma e menos a sua mãe e às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: O que não está dito é que ao falar ela se refere a si mesma e a sua mãe, mas Mafalda usa uma forma impessoal, “deixando” ela fora do enunciado.</p>	<p>Conh. Prévios: No fato de “una” referir-se à uma pessoa ou a à várias.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: O que fica subentendido é que a mãe, a todo momento, chama a atenção de Mafalda. No texto, ela quer dizer que até à noite sua mãe chama sua atenção.</p>	<p>Conh. Prévios: Em falas cotidianas.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Não está dito “una chica”, mas fica subentendido pelo uso de <u>uno</u>.</p>	<p>Referência: Somente a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Não está dito “una chica”, mas fica subentendido pelo uso de <u>uno</u>.</p>	<p>extra.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma e a sua mãe.</p> <p>Subtexto: Mafalda não aguenta mais as ordens da mãe que só le pede para fazer coisas.</p>	<p>Conh. Prévios: Possibilidades de uso dos pronomes.</p> <p>Referência: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que a criança possui muita energia e que precisa da mãe, até, nas possíveis horas de sono.</p>
--	--	---	---	---	--

3. TESTE B

TESTE B do GRUPO I:

Básico II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G1 1AC	G1 2CM	G1 3CC	G1 4GA	G1 5PT	G1 6CFL
<p>Espanhol: O és ocho o ochenta.</p>	<p>Espanhol: No es más posible saber si la gente... Es difícil saber si la gente...</p>	<p>Espanhol: Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine. Ya no sabemos se hablamos de leche o de</p>	<p>Espanhol: Uno ya no sabe do que se habla, si de la realidad o no. La gente ya no se reconoce se hablan de verdades o no.</p>	<p>Espanhol: Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine.</p>	<p>Espanhol: Hoy no se puede creer en su entendimiento.</p>

<p>Português: Não há um equilíbrio não sabe o que querem.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: 1) UNO: Somente às outras pessoas. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: As pessoas não sabem ao certo o que querem</p>	<p>Português: Ninguém mais sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Em casos em que as pessoas falam que “o mundo está perdido”.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. OBS.: o teste foi entregue incompleto</p>	<p>cine. Ya no se sabe se hablamos de leche o de cine.</p> <p>Português: Já não sabemos se falamos de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: Curso Miguel de Cervantes</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não sabemos mais do que falar</p>	<p>Português: Já não se sabe se a gente fala de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: Confusões de se falar uma coisa e se entender outra completamente diferente.</p> <p>Referência: 1) UNO: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que a modernidade coloca algumas relações dúbias de vocabulário/sentido e já não é mais tão explícito a que se referem</p>	<p>Português: Que época trite, meu Deus! Já não sabemos e as pessoas estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Nas tirinhas da Mafalda.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que a censura mutila os filmes</p>	<p>Português: Hoje em dia não se pode acreditar no que escutamos.</p> <p>Conh. Prévios: Fatos.</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>
--	--	--	---	--	---

TESTE B do GRUPO 2:

Língua II (11 alunos) – FEA/USP – Relações Internacionais

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: (longitudinal – dois testes cada dia)

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

Aprendizes (de G2 1GLS a G2 6SAP)

G2 1GLS	G2 2NAG	G2 3VSC	G2 4VFS	G2 5LSG	G2 6SAP
<p>Espanhol: Ya no se sabe de que se habla! Ya no es posible saber si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Um já não consegue saber se as pessoas falam sobre leite ou sobre cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Minha avó e minha “sogra” falando sobre os acontecimentos “inacompanháveis da vida moderna”.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a</p>	<p>Espanhol: Alguién ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine! Las personas ya no saben si se habla de leche o de cine! No se sabe si la gente habla de leche sino de cine!</p> <p>Português: Sem resposta. Montagem errada.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta. Montagem errada.</p> <p>Referência:</p>	<p>Espanhol: No se sabe si la gente habla de leche o de cine! Yo no sé si la gente habla de leche o de cine! Nadie sabe si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Não se sabe se as pessoas falam sobre o que aconteceu com o leite ou com o cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO:Tanto</p>	<p>Espanhol: Nosotros ya no sabemos si hablamos... No se puede saber si hablamos...</p> <p>Português: Já não se sabe se falamos de embalagens ou de filmes.</p> <p>Conh. Prévios: As mães em geral tendem a ser mães a toda hora. Para o português, pensei em algo que fizesse mais sentido ser “cortada” (feminino).</p> <p>Referência: 1) UNO:Tanto</p>	<p>Espanhol: Ya no se sabe si la gente habla de leche o de cine! Nadie sabe si la gente habla de leche o de cine! Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Em conhecimentos de outras línguas, por comparação, e nos conhecimentos adquiridos em aula e leituras.</p> <p>Referência: 1) UNO:Tanto</p>	<p>Espanhol: Nosotros ya no sabemos más si los otros hablan de leche o de cine. Yo ya no se más si las personas hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: Que época triste, meu Deus! A gente já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Tentei entender o contexto e depois usei referências do português para escrever os enunciados.</p> <p>Referência: 1) UNO:Tanto</p>

<p>ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Um governo ruim, que censura os filmes e corta as verbas do leite, que remete ao governo ditatorial e incompetente da Argentina algumas décadas atrás</p>	<p>1) UNO: Sem resposta. Montagem errada . 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que a época atual é muito violenta</p>	<p>a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas .</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que as senhoras não estavam se referindo ao leite ou ao cinema. Podemos deduzir isso após análise do histórico de Mafalda, marcadamente confusa</p>	<p>a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: As pessoas não sabem fazer-se compreendidas</p>	<p>a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Não está dito que a afirmação é sobre todas as pessoas, mas subentende-se porque Mafalda não especifica de quem ela fala</p>	<p>a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas .</p> <p>Subtexto: Fica entendido o que Mafalda pensa sobre os dias atuais onde o cotidiano violento pode ser confundido com um filme ou, ao contrário, um filme pode ser confundido com o cotidiano.</p>
---	---	--	--	---	---

Continuação: Aprendizizes (de G2 7EC a G2 11DCF)

G2 7EC	G2 8VFK	G2 9SMH	G2 10LA	G2 11DCF
<p>Espanhol: Las personas ya no saben si la gente habla de leche o de cine. Yo no see si ellas hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: As pessoas não sabem quando estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas espanhol.</p>	<p>Espanhol: Nadie más sabe si las personas hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: Ninguém mais sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem</p>	<p>Espanhol: No se sabe si hablan de leche o de cine!</p> <p>Português: Não se sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios:</p>	<p>Espanhol: Ya no se es posible saber si se habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe mais se se fala de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: A</p>	<p>Espanhol: Alguién ya no sabe si la gente habla de leche o de cine! No és posible saber si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe se estão falando de (espaço) ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem</p>

<p>Na realidade não compreendi o sentido dos quadrinhos. (qual é a relação do leite?).</p> <p>Referência: 1) UNO: mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que a Mafalda não entendeu do que está sendo falado pelas outras mulheres.</p>	<p>resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO: mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que as pessoas em todo mundo falam sobre muitos assuntos hoje em dia, cada vez de forma mais geral e ambígua</p>	<p>Aulas de espanhol. Não entendi o sentido da tirinha (leite?!).</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: A ingenuidade da personagem Mafalda, ao não perceber que podia tratar-se de um caso de violência real.</p>	<p>violência explícita dos filmes atuais.</p> <p>Referência: 1) UNO: somente a ela mesma e a sua interlocutora. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Decepção de Mafalda com o mundo...?</p>	<p>resposta..</p> <p>Referência: 1) UNO: tano a ela como a sua interlocutora com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta.</p>
--	--	---	--	---

TESTE B do GRUPO 3:

Intermediário II (5 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência A B - C D

Quadro resumo

G3 1SN	G3 2GBT	G3 3ATS	G3 4RSN	G3 5LB
<p>Espanhol: A causa de la violencia no se habla la realidad o ficcione.</p>	<p>Espanhol: Nadie más sabe si las personas hablan...!</p>	<p>Espanhol: Uma pessoa já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema. Uma pessoa já não sabe reconhecer</p>	<p>Espanhol: Uno ya no sabe si la gente habla de la vida real o de cine! No sabemos más si es realidad o</p>	<p>Espanhol: El otro ya no sabe si la persona habla de leche o de cine. Yo no sé si la gente habla de leche o de</p>

<p>Português: Já não sabemos se as pessoas falam da realidade ou das ilusões.</p> <p>Conh. Prévios: Pelo assunto que as duas senhoras estavam falando é ironico.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Ya no sabe si..., cuando la chica habla esto ella "olvio" las señoras hablando de una cosa absurda "estaba toda cortada" parece una história irreal</p>	<p>Português: Ninguém mais sabe se as pessoas falam sobre leite ou cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que atualmente os diálogos estão confusos</p>	<p>conversas de outras pessoas.</p> <p>Português: Falso cognato.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Fica devido a forma semelhante falada em espanhol</p>	<p>ficción! Uno ya no cree en lo que oye.</p> <p>Português: A gente já não sabe se é verdade (realidade) ou ficção.</p> <p>Conh. Prévios: Um noticiário de televisão em que havia tanta desgraça que pensei que fosse um filme.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>cine.</p> <p>Português: As pessoas misturam os temas, a ponto de se atrapalharem.</p> <p>Conh. Prévios: O dia a dia agitado.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: A confusão no diálogo, falta de objetivo</p>
---	--	---	---	---

TESTE B do GRUPO 4:

Intermediário II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G4 1R	G4 2AI	G4 3CFT	G4 4GBB	G4 5GPS	G4 6LF
<p>Espanhol: Las personas ya no saben si los otros hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: Hoje em dia, nos no sabemos se os otros falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Nas maneiras indiretas que a maioria das pessoas se referem a tudo na vida.</p> <p>Referência: 1) UNO: mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: Somente às</p>	<p>Espanhol: Ningún sabe si la gente habla de leche o de cine. Ninguen sabe si las personas hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: Ninguém sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta..</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p>	<p>Espanhol: Las personas “ “ “. Los espectadores “ “ “. Nosotros ya no sabemos “ “ .</p> <p>Português: As pessoas não sabem quando estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO: somente a ela mesma e a sua interlocutora. 2) LA GENTE: somente às outras</p>	<p>Espanhol: Uno ya no sabe si la gente habla de cosas del día a día o de cine. No sabemos si la gente habla la verdad o no.</p> <p>Português: Sem resposta.</p> <p>Conh. Prévios: Na indignação dos personagens.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com</p>	<p>Espanhol: Alguien ya no sabe si la gente habla de leche o de cine. Nosotros no sabemos si las personas hablan de leche o de cine. No conseguimos comprender lo que hablan las personas. Obs.: riscou como alternativa no 2º deslize (La gente)</p> <p>Português: A gente já não sabe se se falamos de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Os desenhos apresentados. Tentei me imaginar na mesma época.</p> <p>Referência: 1) UNO: tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p>	<p>Espanhol: Las personas ya no saben si los otros hablan... Alguien la persona</p> <p>Português: Já não sabe se se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) UNO: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. 2) LA</p>

outras pessoas.	2) LA GENTE: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. Subtexto: Sem resposta..	2) LA GENTE: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. Subtexto: Sem resposta	a mesma ênfase. 2) LA GENTE: mais a usa interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. Subtexto: Sem resposta	2) LA GENTE: somente às outras pessoas. Subtexto: Que só de escutar uma parte da conversa não se é possível compreendê-la totalmente.	GENTE: mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. Subtexto: Sem resposta
-----------------	---	---	--	---	---

TESTE B do GRUPO 5:

Avançado II (6 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

G5 1B	G5 2JAM	G5 3 LD	G5 4MEF	G5 5MMF	G5 6PM
<p>Espanhol: Ya no sabemos si las personas hablan... Las personas hablan de cosas reales como si fueran ficción. No conseguimos más comprender este mundo.</p> <p>Português: Este mundo anda tão cruel que atualmente tragédias reais são assuntos normais, cotidianos e banais.</p> <p>Conh.</p>	<p>Espanhol: Nadie sabe de qué se hablan. Ya no sabemos de qué se hablan. No sé de que hablan.</p> <p>Português: O que tem haver uma coisa com a outra?</p> <p>Conh. Prévios:</p>	<p>Espanhol: Ya no sabemos si las personas hablan de leche o de cine. Ya no sé si ellas hablan de leche o de cine. Ya no sabemos si el pueblo habla de leche o de cine.</p> <p>Português: A gente não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh.</p>	<p>Espanhol: No se sabe si la gente.... La gente no sabe si habla....</p> <p>Português: Alguns já não sabem si se fala de leite o de cinema.</p> <p>Conh. Prévios:</p>	<p>Espanhol: La gente ya no sabi si se habla de leche o de cine! No se sabe si uno habla de leche o de cine! No se sabe si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Não se sabe se o comentário é real ou fictício.</p> <p>Conh.</p>	<p>Espanhol: Ya no se sabe si las personas hablan... Ya no sabemos si la gente habla... Ya no es posible saber si la gente...</p> <p>Português: (...) "A gente já não sabe se as pessoas falam de leite ou sobre cinema".</p> <p>Conh. Prévios: Me acuerdo</p>

<p>Prévios: Pelo fato que a violência aumentou muito e as pessoas têm considerado os acidentes como assuntos cotidianos, que se não percebemos com os que estão a nossa volta, vemos pela TV.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Não está dito “quem não sabe” dos fatos, subentendido por “uno” que são as pessoas em geral, inclusive Mafalda. Também “quem fala” dos fatos, subentendido por “la gente” – as pessoas.</p>	<p>Qdo uma pessoa “cae de pára-queadas” numa conversa e não sabe do que se falam..</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Já não sabemos, se as pessoas falam de leite ou cinema, não compreende-se mais o que eles falam</p>	<p>Prévios: Minhas aula de espanhol.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que o cinema se confunde com à vida real, não se consegue distinguir, a violencia esta en todo lugar</p>	<p>Em conhecimentos gramaticais.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que quem fala não esta se incluindo, mas usa esta forma para ficar subtendido que se refere a todos inclusive a pessoa que fala</p>	<p>Prévios: As pessoas encaram fatos reais como se os tivessem visto no cinema, com a maior naturalidade.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que alguém (sexo feminino) sofreu danos físicos.</p>	<p>fundamentalmente del uso de uno como forma para decir algo refiriéndose a si mismo y al interlocutor y “la gente”, a diferencia del portugués, para decir algo manteniéndose ajeno.</p> <p>Referência: 1) UNO: Somente a ela mesma e a sua interlocutora. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que al utilizar uno no se refiere a “todos”, sino más bien a ella misma y a su interlocutor, y que, al utilizar la gente, hace esa oposición: lo general y lo particular. Ello porque son formas de marcar la impersonalidad, en niveles diferenciados.</p>
---	---	---	---	--	---

TESTE B do GRUPO 6:

Avançado II (10 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

(de G6 1ASA a G6 6EO)

G6 1ASA	G6 2APA	G6 3CAF	G6 4DPS	G6 5ESM	G6 6EO
<p>Espanhol: No sé si las personas hablan de leche o de cine. No sé sobre lo que hablan. Ya no sé do que las personas hablan.</p> <p>Português: Não sei mais do que as pessoas falam realmente.</p> <p>Conh. Prévios: Em certas conversas que escutamos e não temos certeza do que as pessoas estão falando.</p> <p>Referência: 1) UNO: Somente a ela mesma. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que Mafalda não sabe sobre o que as pessoas falam</p>	<p>Espanhol: Hoy en día no sabe si la gente habla de leche o de cine. En definitiva no sé si la gente habla de leche o de cine. ¿Cómo voy a saber si la gente habla de leche o de cine?</p> <p>Português: Não é possível saber se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Vendo o modo como as pessoas se comunicam nas ruas.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras</p>	<p>Espanhol: Yo no sé si las personas hablan de leche o de cine. Estoy con una duda sobre o que ellas hablarán. Ya no sé do que hablan.</p> <p>Português: Já não sei mais do que as pessoas falam!</p> <p>Conh. Prévios: Lembrei de um exemplo dado pelo Beni, sobre o uso do “uno” na frase.</p> <p>Referência: 1) UNO: Somente a ela mesma. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que está se</p>	<p>Espanhol: Las personas so saben se hablan de leche o de cine. ¿Hablas de leche o de cine? Alguién dijo,. ¡Los acontecimientos conducen para hablar más de leche o de cine!</p> <p>Português: As pessoas não sabem muito bem do que estão falando; se disso ou daquilo?!</p> <p>Conh. Prévios: Existe uma confusão de idéias que não se chega a uma conclusão.</p> <p>Referência: 1) UNO: Somente às outras pessoas. 2) LA GENTE: Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Que para ele tanto faz como tanto fez.</p>	<p>Espanhol: La gente habla ora de leche, ora de cine. No saben si hablan de leche o de cine. Leche y cine son las cosas que toda la gente habla.</p> <p>Obs.: Anotação próxima ao enunciado em espanhol: Uma já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema</p> <p>Português: Algumas pessoas falam de leite, outras falam de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Primeiramente, vieram fatos à minha mente, situações.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE:</p>	<p>Espanhol: ¡Además no se lo que hablar más! De leche o de cine. Todavía... Aunque... Obs.: Anotação próxima ao enunciado em espanhol: Uma já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema</p> <p>Português: As pessoas estão tão confusas que não se sabe se falam em leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Los hechos y las actividad de una madre. Uno → se relaciona más com Mafalda.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas.</p>

	<p>peessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que não há uma distinção entre os assuntos discutidos</p>	<p>referindo à Mafalda e o comentário das pessoas. Sentido da frase.</p>		<p>Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que as pessoas falam sobre tudo, assuntos variados, enquanto uns falam de alimentos, outros falam de cinema (cultura).</p>	<p>2) LA GENTE: Somente a ela mesma.</p> <p>Subtexto: ¡La preocupación y la indignación!.</p>
--	--	--	--	--	--

Continuação: aprendizes (de G6 7FOM a G6 10LGG)

G6 7FOM	G6 8FLA	G6 9FMN	G6 10LGG
<p>Espanhol: ¡Nadie sabe si las personas hablan de leche o de cine! ¡Nadie sabe si el pueblo habla de leche o de cine! ¡Nadie sabe si la sociedad habla de leche o de cine!</p>	<p>Espanhol: ¡Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine!</p>	<p>Espanhol: La gente solamente habla de filmes violentos y no de leche. La gente parece que tiene la síndrome del cine y no hablan de leche. Hablar de cine es la moda da época actual y no se habla mas de leche.</p>	<p>Espanhol: La gente ya no sabe si se habla de leche o de cine. Las personas ya no saben si se habla de leche o de cine. Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine.</p>
<p>Português: Ninguém sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p>	<p>Português: Já não sabemos se as pessoas falam de leite ou de cinema!</p>	<p>Português: As pessoas estão muito tensas porque en la tela só se habla de violencia y no de leche.</p>	<p>Português: A gente já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p>
<p>Conh. Prévios: Que as pessoas conversam de uma forma que não dá para identificar qual seria o assunto.</p>	<p>Conh. Prévios: Entendimento do texto, significado das palavras.</p>	<p>Conh. Prévios: En la realidad del cotidiano de las grandes ciudades.</p>	<p>Conh. Prévios: Me lembrei de uma aula que assisti onde o professor falou que o uno serve para</p>

<p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Não dá para identificar qual tema está sendo discutido.</p>	<p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que para entender uma oração, muitas vezes é necessário saber em qual contexto ela se encontra.</p>	<p>Referência: 1) UNO: Somente a sua interlocutora. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: La ninha conserva sua inocencia y fica indignada con las personas porque cree que deben hablar mas sobre cosas alegres y divertidas.</p>	<p>generalizar, no se refere a alguien en especial.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>
--	--	--	--

TESTE B do GRUPO 7:

Língua II (13 alunos) – FFLCH/USP

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia.

Seqüência D C – B A

Quadro resumo

(de G7 1ACB a G7 6GJJ)

G7 1ACB	G7 2CZF	G7 3LRT	G7 4DV	G7 5GJ	G7 6GJJ
<p>Espanhol: ¡Las personas ya no sabe si la gente habla de leche o de cine! ¡Tu ya no sabes si la gente habla de</p>	<p>Espanhol: ¡Ya no sabemos si hablan de leche o de cine! ¡Nadie puede saber si las personas</p>	<p>Espanhol: ¡Ya no se puede saber si las personas hablan de leche o de cine! ¡Ya no sé si los otros</p>	<p>Espanhol: La persona ya no sabe si nosotros hablamos de leche o de cine! Nosotros ya no sabemos si</p>	<p>Espanhol: Las personas ya no saben si los otros hablan de leche o de cine. Nosotros ya no sabemos si</p>	<p>Espanhol: Ya no se sabe si hablan de leche o de cine! Ya no sabes si estan a hablar de leche o de cine!</p>

<p>leche o de cine! ¡Nosotros ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se pode saber se estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Neste teste, acredito que o que me ajudou a entender, foi o fato de ser uma história em quadrinhos. Me baseei também nos meus conhecimentos adquiridos em sala de aula.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não está dito quem é o “UNO”. Porém fica subentendido graças ao contexto.</p>	<p>hablan de leche o de cine! ¡Yo ya no sé si las personas hablan de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: “Uno” pode referir-se a individual, mas dependendo do contexto, refere-se ao coletivo. O que se entende é que esse “uno” inclui o “eu” enunciadador.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p>	<p>hablan de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se pode saber se as pessoas estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Nos filmes “sanguinolentos” de hoje em dia.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que o mundo anda violento e as pessoas “anestesiadas” .</p>	<p>una persona habla de leche o de cine! Tú ya no sabes si uno habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Você já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: Eu não me baseei em nada pois para falar a verdade não entendi direito o enunciado.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: O que não está dito é a quem ela se refere quando diz o enunciado, por causa da ambigüidade das palavras empregadas.</p>	<p>ellas hablan de leche o de cine. !</p> <p>Português: Quando vi que estava todo podre, me deu uma indignação! É uma barbaridade. Que época triste, meu Deus, já não se sabe se fala de comida ou de corpos em filmes de terror.</p> <p>Conh. Prévios: Uso típico de uma palavra na língua, que pode ter duplo significado.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Subentende-se que os filmes, hoje em dia estão bastante violentos.</p>	<p>Ya no sabemos si estan hablando de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: Conhecimentos de que falamos generalizando o sujeito.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p> <p>Subtexto: Que a frase do segundo quadrinho é ambigua para Mafalda</p>
---	--	--	---	--	--

Continuação: aprendizes (de G7 7JLPa G7 12VCG)

G7 7JLP	G7 8JPB	G7 9JCA	G7 10TRS	G7 11VNM	G7 12VCG
<p>Espanhol: ¡Nosotros ya no sabemos si las personas hablan de leche o de cine! ¡Las personas ya no saben si los otros hablan de leche o de cine! ¡Ya no se sabes si nosotros hablamos de leche o de cine!</p> <p>Português: Já não se sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: O que primeiro me veio a cabeça foi a idéia de generalização. De modo geral ninguém sabe discernir do que se fala.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Tanto ela como a sua</p>	<p>Espanhol: Yo ya no sé si ellas hablan de leche o de cine. Yo ya no sé si las personas hablan de leche o de cine. Nadie ya no sabe si los otros hablan de leche o de cine.</p> <p>Português: Já não se sabe falam de leite ou de cinema!</p> <p>Conh. Prévios: No fato de “uno” poder referir-se à uma pessoa ou a várias.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p>	<p>Espanhol: ¡Nosotros ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine! ¡Las personas ya no saben si la gente habla de leche o de cine.</p> <p>Português: A gente já não sabe se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Em aulas de espanhol e em fatos cotidianos como conversas com amigos e familiares.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Mais a sua interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma.</p>	<p>Espanhol: Nosotros ya no sabemos si las personas hablan de... Tú ya no sabes si los otros hablan de...</p> <p>Português: Não dá pra saber se as pessoas falam de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: As formas de impessoalidad e no espanhol.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Está subentendido que ela</p>	<p>Espanhol: Yo ya no sé si la gente habla de leche o de cine! Las personas ya no saben si la gente habla de leche o de cine! Nadie sabe si la gente habla de leche o de cine!</p> <p>Português: Nós não sabemos mais se as pessoas falam do leite ou do cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Uso no português de nós para falar de si mesmo, podendo incluir outras pessoas.</p> <p>Referência: 1) UNO: Mais a ela mesma e menos a sua interlocutora e às outras pessoas. 2) LA GENTE: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p>	<p>Espanhol: No se si las mujeres hablan de leche o de cine! Uno ya no sabe si las personas hablan de leche o de cine! Ya no sabemos si hablan de leche o de cine!</p> <p>Português: Meu Deus! Que época triste... Já não sabemos mais, se estão falando de leite ou de cinema.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei nas diversas possibilidades em que os pronomes pessoais podem ser utilizados.</p> <p>Referência: 1) UNO: Tanto a ela como a sua interlocutora e às outras pessoas com a mesma ênfase. 2) LA GENTE: Somente às outras pessoas.</p>

interlocutora e às outras pessoas e menos a ela mesma. Subtexto: Mafalda parece dirigir-se as outras pessoas, porém ela também está incluída, já que não consegue entender o que os outros falam.	Subtexto: Fica subentendido que as pessoas de uma forma geral não estão sendo claras. Pois para Mafalda não é possível saber do que falam.	Subtexto: Não está dito “a gente”, nem “as pessoas” nem “nós”, porém fica subentendido pela utilização do <u>uno</u> .	também não entendeu o que se está passando.	Subtexto: Sem resposta.	Subtexto: Sem resposta
--	--	--	---	-----------------------------------	----------------------------------

4. TESTE C

TESTE C do GRUPO I:

Básico II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A G

Quadro resumo

G1 1AC	G1 2CM	G1 3CC	G1 4GA	G1 5PT	G1 6CFL
Espanhol: Não sei Português: Sem resposta Conh. Prévios: Sem resposta Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a	Espanhol: 1) A veces una persona actúa como los demás. A veces usted actúa como los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en usted. Ahora es el momento de pensar en ti. Português: Às vezes as pessoas fazem o que as outras fazem. Agora é	Espanhol: 1) Algunas veces uno actúa como los demás... Por veces uno actúa como los demás... A veces todos actúan de forma igual. 2) Ahora hay que pensar en uno mismo. Ahora tenemos que pensar en uno mismo. Es el momento en que hay que pensar en uno mismo.	Espanhol: 1) Todos ententan ser iguales. Personas quieren similitudes. Uno se comporta como la mayoría. 2) Ya es hora de pensar individualmente. Uno debe pensar en uno mismo neste momento. Es hora de pensar em si mismo.	Espanhol: 1) A veces las personas son iguales A veces uno desea ser igual a la maioria. 2) Ahora aprovecha para ser tu mismo. Ahora hay oportunidad para ser individualista. Português: Às vezes uma pessoa age como as outras.	Espanhol: 1) A veces una personas imita las otras. 2) Ahora es el momento de ter sus próprios pensamientos. Português: Às vezes uma pessoa haze como as demais pessoas. Agora é o momento de ter suas próprias

<p>mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> que o carro é capaz de fazer um monte de coisas assim como nós 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> que o carro é capaz de fazer um monte de coisas assim como nós. 3) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Justificativa:</u> o carro, porque é tão bom que tem várias funções, chega para revolucionar.</p> <p>Subtexto: Está na hora de pensar numa coisa que tem várias utilidades</p>	<p>o momento de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: No fato de UNO parecer dar lugar a algo impessoal. Em português, temos “A GENTE”, “A PESSOA” ou o verbo na 1ª pessoa do plural. Creio que UNO tome esse lugar de impessoalidade.</p> <p>Referência: 1) tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> uma pessoa que está “dando um conselho”, no caso a Honda, que quer convencer o consumidor a ser diferente. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> segue a resposta anterior.</p> <p>Subtexto: Não achei nada subentendido</p>	<p>Português: Às vezes um age como os outros... Agora é hora de pensar no mesmo.</p> <p>Conh.prévios: Aulas de espanhol, a construção hay que... (impessoal).</p> <p>Referência: 1) tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> um funcionário público de 40 anos de idade. 2) mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> jovem de neia idade executivo (homem).</p> <p>Subtexto: Está subentendido no enunciado que se o comprador tem perfil (busca ser diferente), o novo carro da Civic é o carro que ele precisa comprar, devido à identidade</p>	<p>Português: Às vezes, un atua como os demais. Todos tentam ser iguais. Pessoas buscam/querem similaridades.</p> <p>Conh. Prévios: Quanto a fatos e lembranças, nada em especial, tentei mais pensar na tradução.</p> <p>Referência: 1) mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> um adulto jovem (30/35 anos), homem moderno. Disposto a mudar e não aceita “mesmices”. 2) mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> o mesmo anterior.</p> <p>Subtexto: Que a maioria das pessoas prefere estar iguais aos demais e que muitas vezes este é o certo. Porém, que não há somente este lado certo e que é hora de começar a ser diferente</p>	<p>Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Nenhum.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> A pessoa comum. A media. 2) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> Também a média; qualquer pesoa pode decidir ser diferente.</p> <p>Subtexto: Que a busca por adequação às vezes impede ou prejudica a individualidade. Que ao mesmo tempo queremos pertencer à sociedade ou a um grupo e também queremos nos destacar e sermos únicos</p>	<p>opiniões.</p> <p>Conh. Prévios: Educação que obtive com pais e amigos que sempre me incentivaram a defender minhas opiniões.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Uma pessoa que acredita ter opinião própria. 2) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Mesma resposta da questão anterior.</p> <p>Subtexto: Que as vezes as pessoas hagem pela pressão que é exercida sobre elas nos meios em que vivem; porém as vezes estas pessoas devem quebrar este paradigma e agir por suas vontades</p>
---	--	--	--	---	---

TESTE C do GRUPO 2:

Língua II (11 alunos) – FEA/USP – Relações Internacionais

Não estudaram o tema.

Apresentação dos testes: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B C D

Quadro resumo

(de G2 1GLS a G2 6SAP)

G2 1GLS	G2 2NAG	G2 3VSC	G2 4VFS	G2 5LSG	G2 6SAP
<p>Espanhol: 1) A veces se hace como los otros. Por veces se copia la mayoría. A veces un individuo hace lo que la coletividad está acostumbrada.</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar individualmente.</p> <p>Português: Às vezes se faz como os outros. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Em um livro filosófico sobre moral, que estava lendo há pouco.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. Enunciador: O fabricante do carro.</p> <p>2) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. Enunciador: o</p>	<p>Espanhol: A veces alguien actúa como los demás. A veces se actúa com los demás. Por veces una persona actúa como las demás.</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar en un caso unico.</p> <p>Português: Às vezes alguém atua como os demais. Às vezes se atua/age como os demais. Por vezes, uma pessoa atua/age como os demais</p> <p>Conh. Prévios: Me veio a mente a idéia de indefinição de quem faz a ação.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras</p>	<p>Espanhol: A veces alguien actúa como los demás. A veces tú actuas como los demás. A veces usted actúa como los demás.</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar en sí mismo. Ahora es el momento de pensar en ti mismo.</p> <p>Português: Às vezes você age como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei em experiências em que pessoas imitam as outras, na expectativa de se beneficiarem.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras</p>	<p>Espanhol: A veces nosotros actuamos como los demás. A veces nosotros actuamos como las otras personas.</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar en nosotros. Ahora es la hora de pensar en nadie.</p> <p>Português: Às vezes agimos como os demais. Agora é a hora de se pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Ditados, exercícios anteriores.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando e menos aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. Enunciador: Qualquer um. Porque refere-</p>	<p>Espanhol: A veces se actúa como los demás (...). A veces pensamos actuar como (...). A veces uno actúa como los otros ...</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar en si mismo. El momento, ahora, es de pensar en uno mismo. Es momento, ahora, de pensar en uno mismo.</p> <p>Português: Às vezes se atua como os demais (...). Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Para escrever os enunciados me lembrei de frases semelhantes em português.</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas. Enunciador: O carro de 3 portas, que</p>	<p>Espanhol: A veces nosotros actuamos como los demás. A veces usted actua como los demás</p> <p>2) Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Português: Às vezes agimos como os demais (...). Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Para escrever os enunciados me lembrei de frases semelhantes em português.</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas. Enunciador: O carro de 3 portas, que</p>

<p>fabricante para convencer a comprarem o carro que não estava dentro dos parâmetros da convencionalidade.</p> <p>Subtexto: Que o carro é diferente, pois a propaganda sugere que um não se limite aos costumes da coletividade e pense na nova proposta como uma adequação à excentricidade que satisfaz o indivíduo</p>	<p>pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Quem acredita que se deva pensar diferente, ou seja, quem aconselha, de certa forma, a comprar o carro diferente. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Quem acredita que é o momento de agir de modo único, ou seja o vendedor, que aconselha a comprar o carro.</p> <p>Subtexto: Que quem compra o carro se distingue dos demais, e pensa diferente. Também, que o carro permite que você se distinga</p>	<p>pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Os vendedores de carro, que estariam tentando convencer os leitores a comprá-lo. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Idem.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que a propaganda é um incentivo à “renovação de estilo”, a mudar de opções e comprar um Honda Civic</p>	<p>se a todas as pessoas igualmente. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Qualquer um. Porque, novamente está falando de todos, porém individualmente.</p> <p>Subtexto: ... o interlocutor é egoísta. No entanto, no contexto você deve “pensar em você mesmo para ser diferente”, e ser “diferente” significa comprar aquele carro.</p>	<p>Referência: 1) Mai aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Uma pessoa neutra, algo como a voz da consciência, pois não parece tomar partido, quer apenas o bem do leitor. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> A própria consciência do leitor, que quer seu bem.</p> <p>Subtexto: A quem se refere o “uno” não está dito, mas subentende-se, pois percebe-se facilmente de quem está falando.</p>	<p>é diferente dos demais, fala para sermos nós mesmos porque ser diferente dos demais pode ser melhor. 2) Tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> Sem resposta. Subtexto: Que ser diferente não significa ser pior, mais pode significar ser melhor</p>
---	---	---	--	---	---

(de G2 7EC a G2 11DCF)

G2 7EC	G2 8VFK	G2 9SMH	G2 10LA	G2 11DCF
<p>Espanhol: A veces actuamos como los otros. A veces actuase como los demás</p>	<p>Espanhol: A veces las personas actúan como los demás.</p>	<p>Espanhol: A veces todos actuam igual. 2) Ahora es el momento de pensar en ti</p>	<p>Espanhol: A veces algún A veces una persona... A veces alguien ...</p>	<p>Espanhol: A veces alguien actúa como los demás. 2) Ahora es el momento de pensar</p>

<p>2) Ahora es el momento de pensar en si mismo. Ahora es el tempo de pensar en si.</p> <p>Português: Às vezes as pessoas agem como os outros. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas espanhol.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Alguém que já fez uso do produto. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O fabricante do carro para convencer o leitor a comprar o carro.</p> <p>Subtexto: Fica subentendido que ao comprar o carro o leitor estará pensando mais em si mesmo</p>	<p>2) Ahora es el momento de pensar en ti mismo.</p> <p>Português: Às vezes as pessoas agem como os demais. Agora é o momento de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Uno é genérico, pode representar várias ou uma pessoa. <i>Oneself</i> no inglês.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> Quem tem o carro, mas daí o uno só se refere aos leitores e às outras pessoas, não a quem está falando. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Quem está vendendo o carro.</p> <p>Subtexto: que, para ser diferente, você deve comprar um carro</p>	<p>propio.</p> <p>Português: Às vezes se age como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas de espanhol.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Alguém que queira vender o carro. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O vendedor do carro.</p> <p>Subtexto: Que se deve deixar de ser igual a todo mundo, e que o carro te dará esse potencial</p>	<p>2) pensar en si propio.</p> <p>Português: Às vezes alguém age como os outros. Agora é a hora de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: De quanto é fácil se perder a própria personalidade e vontade no meio da multidão.</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> El vendedor. 2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O vendedor tentando convencer o comprador (leitor).</p> <p>Subtexto: Se você tiver personalidade própria, vai ficar com o carro</p>	<p>en ti mismo.</p> <p>Português: Às vezes se age como os demais.. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: As associações entre português/espanhol.</p> <p>Referência: 1) tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> O fabricante, tentando convencer os leitores. 2) tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Idem anterior (O fabricante, tentando convencer os leitores).</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>
--	--	--	--	--

TESTE C do GRUPO 3

Intermediário II (5 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal (em duas etapas)

Seqüência A B - C D

Quadro resumo

G3 1SN	G3 2GBT	G3 3ATS	G3 4RSN	G3 5LB
<p>Espanhol: Aunque uno actúa como lo demás. Piense el tu mismo. Es momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Português: A vezes agimos como os outros agora é a hora de pensar no mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: No que está escrito no anuncio, é direto para o leitor.</p>	<p>Espanhol: A veces una persona hace cosas iguales a los otros. Ahora está en tiempo de ser egoísta.</p> <p>Português: A vezes as pessoas são iguais às outras. Agora é a hora de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p>	<p>Espanhol: As vezes um atua como os demais. As vezes o mesmo atua como os demais Agora é o momento de pensar em um mesmo. Agora é o momento de pensar só nele.</p> <p>Português: Sem resposta. Mas veja o anterior.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p>	<p>Espanhol: A veces actuamos como los demás (...). A veces hacemos lo mismo que los otros (...). Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Português: Às vezes a gente age como os demais (...). Agora é o momento de pensar em você mesmo (...).</p> <p>Conh. Prévios: Que muitas vezes compramos um produto somente porque outros o fizeram, mas sem pensar se era isso mesmo o que queríamos.</p>	<p>Espanhol: La gente sigue la mayoría. Hacemos las cosas como los demás. No nos gusta innovar, más sí hacer algo como la mayoría. Hay que ser tu mismo. Hay que satisfacer a tí mismo. Hay que realizar tu objetivo primero.</p> <p>Português: Nos seguimos a maioria. Fazemos as coisas como os outros. Não costumamos inovar, mais sim fazer o trivial.</p> <p>Conh. Prévios: El día a día de una persona en sus compromisos profesionales.</p>

<p>Referência: 1) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O locutor, mas querendo dizer para o público dele. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O locutor novamente dizendo para o público.</p> <p>Subtexto: Que agimos delos outros, e temos que pensar em nós, somene nós</p>	<p>Referência: 1) tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Sem resposta. 2) Mais aos leitores e às outras pessoas e menoas a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Que ser diferente é comprar o carro</p>	<p>Referência: 1) tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> Os leitores que dão nesse caso a opinião. 2) Somente às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> Os leitores que falam de algo único podendo ser algo próprio.</p> <p>Subtexto: O sentido de algo único.</p>	<p>Referência: 1) tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> O narrador. 2) tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> O narrador.</p> <p>Subtexto: Deixa de ser "Maria vai com as outras".</p>	<p>Referência: 1) tanto a quem está falando, aos leitores a às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> sem resposta. 2) tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> La empresa que intenta vender algo.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>
---	---	--	--	---

TESTE C do GRUPO 4:

Intermediário II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G4 1R	G4 2AI	G4 3CFT	G4 4GBB	G4 5GPS	G4 6LF
<p>Espanhol: A veces la la persona hace igual a los otros. A veces se puede hacer lo mismo que los otros. Piense en usted. Es el momento de pensar en usted.</p> <p>Português: As vezes as</p>	<p>Espanhol: A veces las personas actuan como los demás. Es el momento de pensar enti.</p> <p>Português: As vezes as pessoas</p>	<p>Espanhol: A veces uno imita o copia a los otros. La mayoría de las personas no son autenticas. Sea tu mismo. Sea autentico. Sea original.</p> <p>Português: As vezes</p>	<p>Espanhol: A veces las personas actúan como las demás. A veces toda la gente actúa del mismo jeito. Ahora es el momento de pensar en ti mismo.</p> <p>Português: Às vezes, a gente age</p>	<p>Espanhol: Muchas veces, los coches son iguales. A veces, se parece igual. A veces, el superior se parece con los normales. Ahora es el momento de pensar en el superior.</p>	<p>Espanhol: Usted . La persona Obs.: a veces usted/la persona actúa como los demás. Ahora es el momento de usted pensar en uno</p>

<p>peças agem igual as outras. Agora é o momento para pensar em você.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: 1) Sem resposta. <u>Enunciador:</u> Sem resposta 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> a empresa que produz o auto.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>atuam como as outras pessoas. Agora é o momento para pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> A pessoa que comprou o carro. 2) Sem resposta.. <u>Enunciador:</u> Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>imitamos aos outros, agora é o momento de ser original.</p> <p>Conh. Prévios: Observação da figura e depois tentativa de comparação ao texto.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> A Honda, já que é “o poder” dos sonhos, como eles mesmo dizem. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> A Honda tb!</p> <p>Subtexto: Que quem compra <u>este</u> como é original.</p>	<p>como os outros. Às vezes, agimos com os outros. Agora é o momento de pensar em você.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta. Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> A marca Citroen porque está se colocando na mesma situação que o leitor. Obs.: estava riscado. (A marca Citroen porque está,) no modo imperativo, pedindo ao leitor que ele seja ele mesmo. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> A marca Citroen, aconselhando o leitor a pensar nele mesmo! Obs.: A marca é Honda Subtexto: Está subentendido que o carro torna as pessoas melhores, diferentes das “demais” porque tem um “algo a mais”.</p>	<p>Ahora está en la hora de tener el mejor. Es el momento de pensar en algo único.</p> <p>Português: Às vezes um, atua como os demais. Agora é o momento de pensar em um mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: La figura de la primera pagina.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> O fabricante do carro, pois mostra que é necessário pensar que são todos iguais para escolher o diferente. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Mesma anterior</p> <p>Subtexto: Que o carro é o melhor. “Uno” significa o carro subentendido.</p>	<p>mesmo.</p> <p>Português: Às vezes se age como os outros. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> sem resposta. 2) Tanto a quem está falando, como aos leitores. <u>Enunciador:</u> sem resposta.</p> <p>Subtexto: Que uno é você mesmo</p>
--	--	---	--	---	--

TESTE C do GRUPO 5:

Avançado II (6 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal (dois testes cada dia)

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

G5 1B	G5 2JAM	G5 3 LD	G5 4MEF	G5 5MMF	G5 6PM
<p>Espanhol: 1) A veces se actúa como los demás. A veces actuamos como los demás. A veces hacemos como los otros.</p> <p>2) Ahora es el momento de pensarnos en nosotros mismos. Ahora es el momento de pensarse en si propio. Si tenemos que pensar sólo en nosotros, ese momento es ahora.</p> <p>Português: Tem vezes que um copia o outro. Este é o momento de mudarmos nossas vidas.</p> <p>Conh. Prévios: Propagandas, publicidade, mídia em geral, como a TV, que se aproveitam de tópicos</p>	<p>Espanhol: 1) A veces él actúa como.... A veces es igual a los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en tí mismo. Ahora es el momento de pensar en lo mejor.</p> <p>Português: Às vezes o carro de seus sonhos atua como os outros. Às vezes isso parece o certo. Mas só às vezes, agora é o momento de pensar “no melhor”, talvez seja diferente.</p> <p>Conh. Prévios: “Comprar gato por lebre.”</p>	<p>Espanhol: 1) A veces una persona no actua como las demás. 2) Ahora el momento de pensar en ti.</p> <p>Português: As vezes alguém não atua como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Intuição</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitorese às outras pessoas e</p>	<p>Espanhol: 1) A veces algunas personas actúan como las demás (...). A veces tu actúas como los demás. A veces nosotros actuamos como los demás. 2) A hora es el momento de pensar en tu mismo. A hora es el momento de pensar en nosotros mismos.</p> <p>Português: As vezes alguns atuam como os demais. Às vezes coincidir com os outros significa estar no caminho certo. Agora é o momento de pensar em você mesmo. Talvez ser diferente.</p> <p>Conh. Prévios: Em conhecimentos</p>	<p>Espanhol: 1) A veces queremos ser como los otros. A veces queremos imitar a alguien. A veces sin querer hace las cosas como el otro. 2) Ahora, hay que pensar en tí mismo. Ahora, tienes que ser lo que es. Ahora, sé autentico.</p> <p>Português: Às vezes, queremos ser como os outros. Agora, chegou a hora de fazer e ser o que queremos.</p> <p>Conh. Prévios: Críticas a própria pessoa, que tem que avaliar seu comportamento e procurar agir de acordo com sua vontade.</p>	<p>Espanhol: 1) A veces actuamos como los demás. A veces actúas como los demás. A veces actúan todos de la misma manera. 2) Ahora es el momento de pensar en si mismo. Ahora es el momento de que pensemos en nosotros mismos. Ahora es el momento de pienses en tí mismo.</p> <p>Português: Às vezes agimos como os outros. Agora é o momento de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Pensé sobre todo en cuales son las formas más corrientes, o que al menos suelen salir, en las propagandas de ese tipo. Pensé en las</p>

<p>frasais chamativos, estimulantes e curiosos.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> O carro, como se estivesse cansado de ser comum ao olhar dos consumidores e quisesse se destacar para chamar-lhes a atenção.</p> <p>2) tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> El coche, visto que no quiere ser más uno cualquiera. También podría ser los conductores, que quieren lo mejor.</p> <p>Subtexto: Quién habla, a quién se refiere, el que se vende, sobre qué se dice. Percibimos por el imaje/dibujo de coche.</p>	<p>Referência: 1) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> um propagandista, mostrando as vantagens para um possível comprador.</p> <p>2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O propagandista para que o comprador pense melhor e pense nele antes de fazer essa compra (a de um carro tão vantajoso).</p> <p>Subtexto: Antes de comprar algo deve-se pensar bem.</p>	<p>menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> el representante de la empresa Honda.</p> <p>2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> el representante de la empresa.</p> <p>Subtexto: Que las personas, o mejor, yo tengo que pensar en mi.</p>	<p>gramaticais. Nos anúncios que vejo normalmente.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Uma pessoa que atua como narrador, se referindo a uma experiencia que é mais dos outros que de si mesma. Pois parece que não se inclui.</p> <p>2) somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> narrador que se dirige diretamente ao leitor. Pois a frase parece muito direta ao leitor.</p> <p>Subtexto: Que o produtor anunciado é para poucos e que com esse produto o usuario vai se distinguir dos demais e será especial</p>	<p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> quem quer vender o carro.</p> <p>2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> quem quer vender o carro.</p> <p>Subtexto: Está subentendido para comprar o carro porque ele é lançamento e ninguém o possui. É uma sugestão de aquisição para as pessoas experimentarem algo “novo”.</p>	<p>formas verbales de mayor o menor grado de persuasión en este contexto. Si la voz que habla se incluye es una forma argumentativa distinta de su habla sólo para una 2ª persona.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Si posible identificar un enunciador, sería él el que tratar de divulgar y vender su producto, el coche.</p> <p>2) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> Se puede atribuir el enunciado a la empresa automovilística Honda, pero no se la puede considerar el enunciador, el que hablaría como en un diálogo con el lector.</p> <p>Subtexto: Lo subentendido en esta propaganda es el hecho de</p>
---	--	---	---	---	---

					que se refiere esencialmente al lector; no hay en efecto un locutor que se refiere a si mismo y quiere incluir a su interlocutor.
--	--	--	--	--	---

TESTE C do GRUPO 6:

Avançado II (10 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal (dois testes cada dia)

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

(de **G6 1ASA** a **G6 6EO**)

G6 1ASA	G6 2APA	G6 3CAF	G6 4DPS	G6 5ESM	G6 6EO
<p>Espanhol: 1) A veces se actúa como los demás. A veces su actuación es como los demás. A veces su desempeño é como los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en ti. Ahora piense en ti. Ahora tiene que pensar en ti.</p> <p>Português: Às vezes se age como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: As propagandas de automovel. Elas comparam o desempenho do veículo aos</p>	<p>Espanhol: 1) A veces uno piensa como los demás. A veces uno tiene las mismas actitudes que los demás. A veces uno quiere parecerse con los demás. 2) Ahora es el momento de tener sus propias actitudes.. Ahora es el momento de volverse a si mismo. Ahora es el momento de ser diferente.</p> <p>Português: Às vezes a pessoa pensa como os demais. Está na hora de pensar</p>	<p>Espanhol: 1) A veces usted actúa como los demás. A veces tu actuas como los demás. A veces actúa como los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en usted mismo. Ahora es el momento de pensar en se mismo. Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Português: Às vezes você age como os demais. Agora é o momento de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh.</p>	<p>Espanhol: 1) A veces uno age como los otros. A veces una actuación me da igual. A veces las personas actuan igual a otras. 2) Ahora es el momento de pensar en si propio. Lo momento es ahora de pensar en nosotros. En el momento es hora de pensar en la gente.</p> <p>Português: Este é o momento de pensarmos em nós mesmos. No momento pensamos em em nos</p>	<p>Espanhol: 1) Los demás a veces actúan como uno.. uno a veces actua como los demás. A veces los demás actúan como uno. Obs.: Anotação próxima ao enunciado em espanhol: As vezes um atúa como os demais. 2) El momento es ahora de pensar en si mismo. Es ahora de pensar en uno mismo. Pensar en uno mismo es el momento, es ahora. Obs.: Abaixo do enunciado proposto havia o seguinte: Agora é o</p>	<p>Espanhol: 1) Algunos actuan como los demás. Aunque actúa como los demas.... Apesar de actuar como los demás... 2) ya que es el momento de pensar en uno mismo. Como es el momento... También el el momento de pensar... Obs.:Na propaganda o sintagma “lo cierto” está circulado e aparece ao lado a anotação: (pensar) o acertar en sí mismo. Português: As vezes atuan como los demás. Agora é o</p>

<p>concorrentes e sugerem que se deve mudar e experimentar o novo.</p> <p>Referência: 1) Somente aos leitores da propaganda.</p> <p>Enunciador: O patrocinador. A intenção da propaganda é convencer ao leitor que o produto é bom.</p> <p>2) Somente aos leitores da propaganda.</p> <p>Enunciador: O Patrocinador. Ele tenta convencer ao leitor a pensar em si e por isso seu produto é o melhor.</p> <p>Subtexto: Que devemos fazer nossas próprias escolhas e não seguir o que os outros pensam</p>	<p>diferente.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei em minhas opiniões.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Enunciador: A pessoa tem os mesmos pensamentos e atitudes que os demais.</p> <p>2) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas.</p> <p>Enunciador: É o momento de ter seus próprios pensamentos e agir por conta própria, não por influência dos demais.</p> <p>Subtexto: O que não está dito no enunciado é que a pessoa tem que ser individual, ter suas próprias atitudes e convicções.</p>	<p>Prévios: Sentido da frase.</p> <p>Referência: 1) Somente aos leitores da propaganda.</p> <p>Enunciador: A Honda. A empresa tenta convencer o leitor a comprar o veículo.</p> <p>2) Somente aos leitores da propaganda..</p> <p>Enunciador: A Honda. A empresa tenta convencer o leitor a comprar o veículo.</p> <p>Subtexto: A palavra “você”. Sentido da frase.</p>	<p>mesmos. Às vezes agimos como os outros. Às vezes a atuação é igual; tanto faz.</p> <p>Conh. Prévios: Que muitas vezes agimos por impulso; sem pensar. E existem momentos que precisamos pensar antes de qualquer coisa.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores.</p> <p>Enunciador: “Alguém” que quer se justificar.</p> <p>2) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas.</p> <p>Enunciador: “Alguém” que fala o que pensa e quer que os outros considerem seu raciocínio.</p> <p>Subtexto: Que as pessoas pensam muito nos outros e se esquecem delas mesmas.</p>	<p>momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Português: As vezes um atúa como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Primeiramente vieram fatos. As vezes temos que pensar menos nos outros e mais em nós mesmo.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando.</p> <p>Enunciador: sem resposta.</p> <p>2) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas.</p> <p>Enunciador: Sem resposta.</p> <p>Subtexto: Agora é o momento de pensar em nós mesmo, se dar um presente.</p>	<p>momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Regras gramaticais. Comparación – advérbios, preposições, tempos verbais.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Enunciador: Um sujeito ndeterminado com o intuito de vender (fazer as pessoas comprarem) carros.</p> <p>Obs: estava riscado na continuação: Induz e desafia a você comprar...</p> <p>2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Enunciador: o propagandista contratado pela venda de autos (marketing).</p> <p>Subtexto: Indução e desafio para que você compre o carro.</p>
--	---	--	---	---	--

(de G6 7FOM a G6 10LGG)

G6 7FOM	G6 8FLA	G6 9FMN	G6 10LGG
<p>Espanhol: 1) Algunas veces una persona actúa como la mayoría. Con frecuencia uno actúa según el consenso. A veces un individuo actúa conforme el restante de las personas. 2) Ahora es el momento de pensar en si. Ahora es tu momento. Ahora es tú y sus pensamientos.</p> <p>Português: As vezes todos atuamos como as demais pessoas. Agora é o momento de pensar diferente, pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: As frases pentecentes à propaganda remetiam a “chavões” bem conhecidos no país (situações conhecidas), isto é, o fato corriqueiro de as vezes pensarmos como a grande maioria frente a determinados temas..</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u></p>	<p>Espanhol: 1) A veces uno sigue a los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en si mismo.</p> <p>Português: As vezes, um age como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Cultura popular: “onde a vaca vai, o boi vai atrás”.</p> <p>Referência: 1) Somente às outras pessoas <u>Enunciador:</u> A empresa (no caso, a Honda). 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Honda.</p> <p>Subtexto: Que pensar em si mesmo é comprar um Civic.</p>	<p>Espanhol: 1) Si bien que as veces alguno actua como los demás. Por mucho que actúa como los demás a veces es uno. Apesar de que actúa como los demás a veces es uno. 2) Apesar de que, es la ahora, encima es el momento de pensar en uno mismo. Si bien que sea la hora, también es el momento de pensar uno mismo. Lo momento de pensar en uno mismo es ahora.</p> <p>Português: As vezes alguien acerta como os demais (os outros). Agora é o momento de pensar em acerta, mesmo, como os demais que as vezes acertam! Logo, se voce fizer isso, voce é aquele que pensa certo.</p> <p>Conh. Prévios: ?Para quem é o slogan¿ O verbo <u>actúa</u> no presente de indicativo (informa) O verbo <u>es</u> esta no presente do indicativo (informa).</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e a quem está falando e menos às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> É o autor do slogan da marca civic que quer induzir e alertar os leitores, a quem está falando e menos as outras pessoas que por hipotese acertam como aqueles que acertam porque sabem pensar. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> É o autor do</p>	<p>Espanhol: 1) A veces la gente actúa... A veces las personas actúan... 2) Ahora es el momento de pensar en si propio. Ahora es el momento de pensar en la gente mismo.</p> <p>Português: Às vezes um atua como os demais. Às vezes coincidir indica estar no correto. É verdade, só às vezes. Agora é o momento de pensar em si próprio. Talvez ser diferente.</p> <p>Conh. Prévios: Explicaciones del profesor.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> La empresa que busca vender el coche. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Quien busca vender el coche, es decir, la empresa Honda.</p> <p>Subtexto: Sem resposta.</p>

<p>Poderia ser qualquer pessoa, de todo modo, ela está se incluindo na determinada situação.</p> <p>2) Tanto a quem está falando como aos leitores.</p> <p><u>Enunciador:</u> A mesma pessoa, mas agora ela se dirige mais diretamente aos leitores e a si própria, ou seja, pensar em si mesmo.</p> <p>Subtexto: Que pensar como todos os outros não significa fazer a melhor escolha, portanto, um pensamento diferente, uma decisão diferenciada pode ser uma escolha aceita para seus interesses.</p>		<p>slogan que faz o marketing da marca do fabricante e pretendendo atingir o maior público possível. Alerta, aconselha, sugere induz as pessoas para quem fala, com quem fala de quem fala, dizendo ser este o momento, é agora o momento certo de você acertar sem o risco de fazer um mal negócio..</p> <p>Subtexto: <u>Não está dito:</u> O anúncio fala explicitamente sobre o carro não informa detalhes, qualidade preço etc. <u>Fica subentendido:</u> Esta é implícito que o carro tem todas as qualidades necessárias, e só quem vê, conhece é esperto acerta. <u>Porque:</u> Aquele(s) não pensa(an) ou enche(a) a oportunidade de comprar o que há de melhor, o cidadão.</p>	
--	--	--	--

TESTE C do GRUPO 7:

Língua II (13 alunos) – FFLCH/USP

Estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal

Seqüência D C – B A

Quadro resumo

(de G7 1ACB a G7 6GJJ)

G7 1ACB	G7 2CZF	G7 3LRT	G7 4DV	G7 5GJ	G7 6GJJ
<p>Espanhol: A veces él actúa como los demás. A veces hay que actuar como los demás. A veces</p>	<p>Espanhol: A veces Ud. actúa como los demás. A veces actuamos como los demás.</p>	<p>Espanhol: A veces las personas actúan como los demás. Ahora es el momento de pensar en sí</p>	<p>Espanhol: A veces él actúa como los demás. A veces usted actúa como los demás. A veces su coche actúa</p>	<p>Espanhol: A veces compiamos los otros. A veces seguimos los otros. A veces somos iguales.</p>	<p>Espanhol: A veces se actúa como los demás. A veces actuamos como los demás. A veces actúas</p>

<p>podríamos actuar como los demás.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en si mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensarse mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Português: As vezes ele atua como os demais. Agora é o momento de pensar nele mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei no fato de “uno” ser impessoal.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> um narrador observador que atua de fora do contexto. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Novamente um narrador que observa de fora do contexto.</p> <p>Subtexto: Que o carro da propaganda atua melhor que os outros</p>	<p>Ahora es el momento de pensar en si mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en ti mismo.</p> <p>Português: Às vezes, atua-se como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Indeterminação de pessoa para falar de mais de um “eu”.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> A Honda, porque estaria propondo uma nova alternativa para não se ser igual aos outros. 2)) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> A Honda também, pois propõe a alternativa que fará com que se seja diferente, que seria o carro. Subtexto: “Consumidor, pense em</p>	<p>mismo. Agora cada uno debe pensar en si.</p> <p>Português: Às vezes as pessoas agem como as outras. (...) Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Pensei em outras estruturas, com o mesmo significado, que me fossem mais familiares ou, ao meu ver, deixassem a informação mais clara.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> A “consciência” do leitor, que o impele a ser “original”. 2)) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> Novamente a “consciência”.</p> <p>Subtexto: “Seja você mesmo, seja diferente”.</p>	<p>como los demás.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en usted mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en él mismo.</p> <p>Português: As vezes ele atua como os demais. Agora é o momento de pensar em você mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: O fato de que os enunciados são propagandas e têm que se aproximar do público.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> O leitor, porque ele estaria pensando que o carro (o seu) atua como os demais, e agora é hora de ele pensar em ele mesmo, num carro bom, que seja como ele, que o satisfaça. 2)) Mais aos leitores e a quem está</p>	<p>Ahora es el momento de pensar en ti. Ahora es el momento de pensar tú mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar exclusivamente e en ti.</p> <p>Português: Novo Civic três portas. As vezes temos que agir como os demais. As vezes a coincidência dos resultados significa que você está no caminho certo. E é verdade, mas só as vezes. Agora é hora de pensar exclusivamente e de você. E talvez, ser diferente.</p> <p>Conh. Prévios: Nos apelos da propaganda para cativar o consumidor.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> As vezes parecemos somente mais um número no mundo. 2) Somente a quem está</p>	<p>como los demás.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en tu mismo.</p> <p>Ahora es el momento de pensar en si mismo.</p> <p>Ahora es el momento de que piensas en tu mismo.</p> <p>Português: As vezes agimos como os demais. Agora é o momento de pensar em si mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Leituras anteriores de textos em espanhol. Propagandas de produtos ou de um tipo de “auto-ajuda”.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> O sujeito que quer me empurrar esse carro. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> O sujeito que quer que eu compre o</p>
--	--	---	--	--	--

<p>e que agora é a hora de pensar nele exatamente. Pois ele não especifica exatamente ao referido</p>	<p>você mesmo, não é preciso comprar o carro que todos compram.” Fica subentendido isso porque o “uno” se refere muito aos leitores e pessoas em geral.</p>		<p>falando e menos às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> O leitor, novamente, pelo mesmo motivo da questão anterior. Subtexto: Que o carro é tão “bom”, “eficiente”, que é a própria pessoa que o tem, que o compra, que o carro é tudo aquilo que a pessoa é, tem todas as suas qualidades, porque, como diz a propaganda, “seja você mesmo”.</p>	<p><u>Enunciador:</u> É como se fosse sua consciência falando. Subtexto: O carro foi especialmente feito para o leitor daquele instante.</p>	<p>carro. Subtexto: Para pense em si mesmo e compre um carro para si.</p>
---	---	--	--	--	---

Grupo 7 – Continuação do Teste C (de G7 7JLP a G7 12VCG)

G7 7JLP	G7 8JPB	G7 9JCA	G7 10TRS	G7 11VNM	G7 12VCG
<p>Espanhol: A veces una persona actúa como los demás. A veces nosotros actuamos como los demás. A veces ustedes actúan como los demás. Ahora es el momento de pensar en sí mismo. Ahora es el momento de pensar en nosotros. Ahora es el momento de</p>	<p>Espanhol: A veces actuamos como los demás. A veces actúas como los demás. A veces actúa como los demás. Ahora es el momento de pensar en nosotros. Ahora es el momento de pensar en tú mismo. Ahora es el momento de que pensar en él mismo.</p>	<p>Espanhol: A veces usted actúa como si fuera otras personas. (...) A veces tú actúas como si fuera otras personas. (...) Ahora es el momento de pensar en si mismo.</p>	<p>Espanhol: A veces nosotros actuamos A veces se actúa como los demás de pensar en nosotros mismo. de pensar en sí mismo.</p>	<p>Espanhol: A veces otro actua como los demás. A veces alguno actua como los demás. Un otro puede actuar como los demás. Ahora es es momento de pensar en nosotros. Este es el momento de pensarmos en nosotros. Obs.: próximo ao segundo <i>uno</i> havia a palavra “nós”.</p>	<p>Espanhol: A veces usted actúa como los demás. A veces actuamos como los demás. Ahora es es momento de pensar en si mismo. Ahora es el momento de pensar en usted.</p>

<p>que piensas en tu mismo.</p> <p>Português: As vezes a gente atúa como os demais. Agora é o momento de pensar em nós mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Em espanhol pensei nas generalizações, em que tanto uno, como uso de 1ª e 3ª pessoa do plural e uno persona pode exercer esta função. E em português a você e o nós também pode ter função de algo genérico.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Alguém que deseja falar de si, mas também deseja se dirigir a alguém. 2) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras</p>	<p>Português: As vezes atuamos como os outros. As vezes você atua como os outros. As vezes ele atua como os outros.</p> <p>Conh. Prévios: O fato de “uno” poder referir-se tanto a uma pessoa em particular, quanto generaliza, incluir um grupo maior.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores e às outras pessoas. <u>Enunciador:</u>Uma pessoa que está inclusa em um grupo que possa comprar o carro. 2) Somente a quem está falando. <u>Enunciador:</u>A pessoa que teria atuado de forma diferente e comprado o</p>	<p>Português: Às vezes uma pessoa atua como se fosse outra pessoa.(...) Às vezes você age como se fosse outra pessoa. Agora é o momento de pensar em si mesmo/em si próprio.</p> <p>Conh. Prévios: Lembrei-me de outras propagandas que vejo em revistas, jornais e televisão.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> “O carro”, pois toda a referência da propaganda se faz acerca do carro. 2) Mais aos leitores a quem está falando e menos às outras pessoas. <u>Enunciador:</u> A</p>	<p>Português: Às vezes agimos como os demais. Agora é o momento de pensar em nós mesmo.</p> <p>Conh. Prévios: Conhecimento da impessoalidade e no espanhol.</p> <p>Referência: 1) Mais aos leitores e às outras pessoas e menos a quem está falando. <u>Enunciador:</u> A pessoa que projetou o carro com o interesse de impulsionar seus leitores a comprá-lo sem fazer de isso de modo explícito. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> A</p>	<p>Português: As vezes um atua como os outros. Agora é o momento de pensarmos em nós mesmos.</p> <p>Conh. Prévios: Generalização: usar 3ª pessoa do plural para falar de si mesma.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Uma entidade, um grupo. 2) Tanto a quem está falando, aos leitores e às outras pessoas com a mesma ênfase. <u>Enunciador:</u> Una persona.</p>	<p>Português: As vezes agimos como as outras pessoas.</p> <p>Conh. Prévios: Ao texto oral do madrilenho, no qual aprendemos que os pronomes podem se referir a uma única pessoa ou ser generalizante.</p> <p>Referência: 1) Tanto a quem está falando como aos leitores. <u>Enunciador:</u> Uma terceira pessoa, que também, se inclui no enunciado. 2) Somente aos leitores da propaganda. <u>Enunciador:</u> O leitor, pois podemos entender: “É hora de pensar em mim” (em si mesmo).</p>
---	--	--	--	---	---

<p>peessoas. <u>Enunciador:</u> Não entendi.</p>	<p>carro.</p>	<p>mesma justificativa anterior.</p>	<p>pessoa que projetou o carro com o interesse de impulsionar seus leitores a comprá-lo sem fazê-lo de modo explícito.</p>		
<p>Subtexto: Não está especificado pessoa alguma, mas está subentendido três pessoas, aquele que fala, os leitores e demais que ouçam a frase. O uso de uno ocasiona essa generalização.</p>	<p>Subtexto: O que está subentendido é que a ação referida no texto pode ser praticada por qualquer pessoa.</p>	<p>Subtexto: Fica subentendido o pronome <u>você</u> e o item lexical <u>si mesmo</u>, que são subentendidos por <u>uno</u>.</p>	<p>Subtexto: O interesse do projetista em que comprem o carro apelando p/ a emoção, fazendo de modo menos explícito para não ferir o leitores.</p>	<p>Subtexto: A pessoa que fala de si inclui os leitores compartilhando os mesmos sentimentos.</p>	<p>Subtexto: Os pronomes pessoais, no primeiro caso entendemos que é generalizante e no segundo mais específico.</p>

5. TESTE D

TESTE D do GRUPO 1:

Básico II (6 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G1 1AC	G1 2CM	G1 3CC	G1 4GA	G1 5PT	G1 6CFL
<p>Espanhol: Não sei</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer igual a la imagen que se pinta. La pintura deve ser igual a los objectos pintados.</p>	<p>Espanhol: La pintura debe ser hecha tal como uno es. Hay que se hacer la pintura tal como uno es. La pintura necesita ser hecha tal como uno es.</p>	<p>Espanhol: La pintura tiene que hacerla como deve de ser. Tiene que ser fiel a el imagen para hacer la pintura. Deve de poner la pintura tal qual el imagen es.</p>	<p>Espanhol: El retrato deve ser igual al objecto. Aquilo que se pintó deve ser fiel al objecto.</p>	<p>Espanhol: La arte se ha de hacer tal como uno es. La pintura reproduz fielmente las cosas.</p>
<p>Português:</p>		<p>Português:</p>	<p>Português:</p>	<p>Português:</p>	<p>Português:</p>

<p>Não entendi a lógica. Não entendi nada.</p> <p>Conh. Prévios: Sei lá não entendi</p> <p>Referência: Sem resposta</p> <p>Subtexto: Não sei</p>	<p>Português: A pintura deve reproduzir a imagem que se pinta.</p> <p>Conh. Prévios: À lembrança de que a pintura tenta reproduzir, na maioria das vezes, algo real.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que a pintura serve para reproduzir a realidade. Não se diz a o que se refere o UNO, mas se entende que não os objetos e pessoas pintadas</p>	<p>Deve se fazer a pintura tal como um é.</p> <p>Conh. Prévios: O aprendizado no curso do Miguel de Cervantes.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que a pintura deve representar exatamente a realidade, porque é esta a visão de Juan Gris, a importância de se retratar a realidade com a pintura.</p>	<p>Tem que se fazer a pintura como deve ser feita. Tem que ser fiel à imagem para fazer a pintura. Deve-se colocar a pintura tal qual a imagem.</p> <p>Conh. Prévios: Sentimento de ser fiel, verdadeiro (... para que a pintura seja um retrato real de algo...).</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que algumas pessoas não necessariamente são fiéis ao contexto, ou verdadeiros o suficiente.</p>	<p>A pintura deve ser feita de acordo com aquilo que se pintou.</p> <p>Conh. Prévios: Tentei entender o sentido da frase e aplicar o vocabulário.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que o artista privilegia sua visão de mundo e sua arte é um reflexo disso.</p> <p>Obs. feita pela aluna: Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol.</p>	<p>A pintura deve ser feita reproduzindo o que se está vendo.</p> <p>Conh. Prévios: Lembranças de discussões sobre a arte com amigos e na época da escola.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>
---	---	---	---	--	--

TESTE D do GRUPO 2:

Língua II (11 alunos) – FEA/USP – Relações Internacionais

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B C D

Quadro resumo

Aprendizes (de G2 1GLS a G2 6SAP)

G2 1GLS	G2 2NAG	G2 3VSC	G2 4VFS	G2 5LSG	G2 6SAP
<p>Espanhol: La pintura ha de quedarse como la realidad.</p> <p>Português: A pintura deve ficar como alguém realmente é.</p> <p>Conh. Prévios: Instruções de montage, livros de colorir, receitas, etc.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não entendi direito, na verdade. Não sei.</p>	<p>Espanhol: La pintura se hará tal como uno es. La pintura ha de hacerse tal como uno es.</p> <p>La pintura, así como uno es, se ha de hacer.</p> <p>Português: A pintura há de se fazer do modo como um é.</p> <p>Conh. Prévios: Em meus conhecimentos de espanhol e português de construção e alteração das palavras/conjuntos das frases.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que a pintura, afinal, refletirá a verdadeira imagem do pintor.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como alguien es. La pintura se ha de hacer tal como tú eres. La pintura se ha de hacer tal como usted es.</p> <p>Português: A pintura deve ser feito do seu jeito.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como nosotros somos. La pintura se ha de hacer tal como ella es.</p> <p>Português: Afinal, a pintura deve ser feita como se é.</p> <p>Conh. Prévios: Exercícios anteriores.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto:seja você mesmo. Para que a "pintura" (que pode ser na verdade qualquer outra tarefa) tenha mais autenticidade</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como se es. La pintura se ha de hacer tal como eres. La pintura se hará como uno es.</p> <p>Português: A pintura se há de fazer como cada um é.</p> <p>Conh. Prévios: Estudos em espanhol, leituras e outras línguas..</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sobre as outras pessoas fica subentendido que se fala, por causa do "uno".</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como tu es.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura será feita de acordo como que você é.</p> <p>Conh. Prévios: Acredito que tentei associar o enunciado em espanhol com algo que me fosse similar em português.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não está dito, mas fica subentendido que a pintura reflete a personalidade do pintor.</p>

Aprendizes (de G2 7EC a G2 11DCF)

G2 7EC	G2 8VFK	G2 9SMH	G2 10LA	G2 11DCF
<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como las personas son. La pintura deve ser hecha como uno es.</p> <p>Português: Se deve fazer a pintura como as pessoas são.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas de espanhol. Que algo deve ser desenhado tal como o é.</p> <p>Referência: somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: fica subentendido que se deve fazer a pintura como ela é</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como cada un ve.</p> <p>Português: No final das contas, a pintura é feita como cada um a enxerga.</p> <p>Conh. Prévios: Uno é para mim uma palavra genérica.</p> <p>Referência: tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que é impossível apontar o que é arte e o que não é.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de ser como el modelo.</p> <p>Português: A pintura vai sair como o modelo.</p> <p>Conh. Prévios: Aulas de espanhol.</p> <p>Referência: tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que, no fim das contas, as pessoas mostram quem realmente são</p>	<p>Espanhol: ... tal como alguien es. ... tal como otro es.</p> <p>Português: A pintura será feita tal como alguém é.</p> <p>Conh. Prévios: A pintura como expressão da vida de seu autor.</p> <p>Referência: mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: O mesmo que dito em "c". (A pintura como expressão da vida de seu autor.)</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como es.</p> <p>Português: A pintura há de ser como é.</p> <p>Conh. Prévios: Associação português/espanhol.</p> <p>Referência: tanto a ele mesmo e menos às outras pessoas com mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>

TESTE D do GRUPO 3:

Intermediário II (5 alunos) – Cursos de Español Cervantes

Não estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência A B - C D

G3 1SN	G3 2GBT	G3 3ATS	G3 4RSN	G3 5LB
<p>Espanhol: La pintura se hace como ella es.</p> <p>Português: A pintura há de ser como ela é.</p> <p>Conh. Prévios: A pintura se faz da mesma forma, ela é o que é, tem um “certo” padrão.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Se hace como uno es, ella segue padrões a pintura</p>	<p>Espanhol: La pintura será como la persona pintada. La pintura retratará el que pose.</p> <p>Português: A pintura será como a pessoa pintada.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Que, no final, a pintura retratará o real</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como las otras son. La pintura se ha de hacer tal como algo diferente y bueno.</p> <p>Português: A pintura tem de ser realizada como deve ser.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos à outras pessoas.</p> <p>Subtexto: A ideia de algo realizado de maneira certa, como deve ser</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como el original.</p> <p>Português: A pintura deve ser feita tal como no original.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Sem resposta.</p> <p>Subtexto: A pintura tem que ser autêntica?</p>	<p>Espanhol: Hay que concluir el trabajo con tu personalidad. La conclusión de un trabajo debe ser personal. Hay que estar demostrado sus características personales.</p> <p>Português: A conclusão de um trabalho deve conter sua aspectos de tu personalidade.</p> <p>Conh. Prévios: Un trabajo individual.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta</p>

TESTE D do GRUPO 5:

Intermediário II (6 alunos) – *Cursos de Español Cervantes*

Não estudaram o tema.

Apresentação do tema: longitudinal

Seqüência D C B A

Quadro resumo

G4 1R	G4 2AI	G4 3CFT	G4 4GBB	G4 5GPS	G4 6LF
<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como la persona es. La pintura se ha de hacer tal como la actitud es.</p> <p>Português: Afinal, se fazer a pintura de como uma pessoa é.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei em comportamento de pessoas que conheci nos meus trabalhos.</p> <p>Referência: Mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Que as “cosas” na verdade são atitudes das pessoas. Porque se realça <u>UNO</u>.</p>	<p>Espanhol: La pintura puede ser como uno es. La pintura puede ser como es hecho.</p> <p>Português: Depois de tudo a pintura deve como é.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: O que é feito deve ser como está feito.</p>	<p>Espanhol: Antes Era Obs: deve ser assim: La pintura se ha de hacer tal como antes/era.</p> <p>Português: Depois de tudo na pintura se traduz como um é.</p> <p>Conh. Prévios: Não sei.</p> <p>Referência: Mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: O “Depois de tudo” diz respeito a tudo que se passa</p>	<p>Espanhol: La pintura refleje uno como es.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura se faz como um é.</p> <p>Conh. Prévios: Poesia / sentido oculto.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que a pintura reflete o que as pessoas pensam/são, porque elas se inspiram em algo para pintar.</p>	<p>Espanhol: La pintura se quedará como antes. Se quedará como siempre fue.</p> <p>Português: Pintar as coisas. Obs.: tradução do título da seção.</p> <p>Conh. Prévios: Lembrei das aulas de español e um pouco do vocabulário para a tradução.</p> <p>Referência: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que depois de um acontecimento, tudo vai voltar como era antes. A expressão “Después de todo...” mostra isso.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como él es. La pintura se ha de hacer tal como alguien es. La pintura se ha de hacer tal como Juan es.</p> <p>Português: Pintar as coisas. Depois de tudo, a pintura há de ser feita tal como ela é.</p> <p>Conh. Prévios: No sé.</p> <p>Referência: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: No sé.</p>

TESTE D do GRUPO 5

GRUPO V – Avançado II (6 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo

G5 1B	G5 2JAM	G5 3 LD	G5 4MEF	G5 5MMF	G5 6PM
<p>Espanhol: La pintura será tan buena como nosotros. A nosotros la pintura nos será muy buena. La pintura será la que merecemos.</p> <p>Português: Depois de tudo que passamos, finalmente a pintura estará a nossa altura.</p> <p>Conh. Prévios: A comparação é o aspecto mais evidente no enunciado, pelo menos na minha opinião. Tem um tom de promessa também, quando superamos um obstáculo.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que haverá uma reviravolta na situação presente, principalmente com a expressão “Después de todo”. Também propõe uma melhoria da arte.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como es. La pintura se ha de hacer tal como uno quiere.</p> <p>Português: A pintura se faz tal como é.</p> <p>Conh. Prévios: Sem resposta.</p> <p>Referência: Somente a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Que a pintura ocorre ao seu modo, como ele quer.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como la persona es. La pintura se ha de hacer tal como alguien es. La pintura se ha de hacer tal com el original es.</p> <p>Português: A pintura tem que ser feita tal como ela é.</p> <p>Conh. Prévios: Intuituos.</p> <p>Referência: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que a pintura tem que ser feita, conforme é o original</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer como es la gente. La pintura se ha de hacer como son las personas.</p> <p>Português: Se há de fazer as pinturas como são as pessoas.</p> <p>Conh. Prévios: En conocimientos gramaticales.</p> <p>Referência: Mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Uma informação (una información).</p>	<p>Espanhol: Hay que pintar lo real como se parece. La pintura debe aproximarse de la realidad. La pintura debe ser una reproducción fiel.</p> <p>Português: depois de terminada, a pintura deve expressar os reais sentimentos ou impressões criadas pelo pintor.</p> <p>Conh. Prévios: A obra de arte é uma maneira de exteriorizar pensamientos e sentimientos com “toque” pessoal.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: A pintura revela caráter pessoal do artista</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como es el hombre. La pintura se ha de hacer tal como somos. La pintura se ha de hacer tal son las personas.</p> <p>Português: Finalmente, a pintura será feita tal como a gente mesmo é.</p> <p>Conh. Prévios: A primeira relação que fiz de “uno”, no contexto em que aparece, foi com “os homens, nós”, porque se fala de uma maneira geral, sem particularizar ao locutor.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: O que não se diz no enunciado, mas fica subentendido</p>

					está na forma pronominal uno: subentende-se que diz respeito não só ao falante, mas também ao seu interlocutor e demais pessoas.
--	--	--	--	--	--

TESTE D do GRUPO 6

Avançado II (10 alunos) – EEC/USP – Curso livre

Estudaram o tema.

Apresentação do teste: longitudinal – dois testes cada dia

Seqüência A B – C D

Quadro resumo (de G6 1ASA a G6 6EO)

G6 1ASA	G6 2APA	G6 3CAF	G6 4DPS	G6 5ESM	G6 6EO
<p>Espanhol: La pintura se parece con quien la hizo. La pintura retrata quien la pintó. La pintura es un retrato de quien la pintó.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura tem que ser feita tal como sou.</p>	<p>Espanhol: La pintura va a convertirse en lo que uno es. La pintura se ha de volver lo mismo que uno es. La pintura se ha de cambiar tal como uno es.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura pode converter-se tal como é a pessoa.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como la gente é. La pintura se ha de hacer tal como nosotros. La pintura se ha de hacer tal como la persona é.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura tem que ser feita tal como nós somos.</p>	<p>Espanhol: La pintura será igual. La pinturan da misma forma. La pintura será de la misma color.</p> <p>Português: A pintura será feita da mesma forma, nada mudará.</p>	<p>Espanhol: Se ha de hacer la pintura como é. Ha hecho la pintura tal como é. La pintura tal como é fue hecho. Obs.: Anotação próxima ao enunciado em espanhol: Depois de tudo, a pintura será tal como é.</p> <p>Português: Se há de fazer a pintura como ela é.</p>	<p>Espanhol: La pintura debe ser hecha tal como es. La pintura será hecha como la es. La pintura será hecha igualmente.</p> <p>Português: (...) a pintura deve ser feita tal como ela é (da mesma forma, do jeito que já</p>

<p>Conh. Prévios: Cada pintura é parecida com quem a fez, a pessoa coloca muito de si na pintura.</p> <p>Referência: Somente a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Que a pintura será parecida com quem a fez. “Uno” se refere a pessoa que faz a pintura</p>	<p>Conh. Prévios: Não me baseei em nenhum conhecimento prévio, apenas no que acho que seja isso.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: O que não está dito no enunciado é que as pessoas são aquilo que pensam e acreditam, porque o modo de pensar das pessoas reflete-se diretamente em suas atitudes.</p>	<p>Conh. Prévios: Muita dúvida. Não consegui entender direito o significado nessa frase. Acredito que seja isso, tentei deduzir.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Acredito que a palavra “nosotros”, porque se refere a ele e às outras pessoas.</p>	<p>Conh. Prévios: Regras gramaticais.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: A obrigatoriedade da pintura não ser modificada em nada.</p>	<p>Conh. Prévios: Primeiro vieram algumas lembranças de lugares, paisagens.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Depois de tudo que aconteceu, os imprevistos, os acidentes, a pintura (a obra) será feita como realmente é.</p>	<p>era feita).</p> <p>Conh. Prévios: Las reglas gramaticales como las otras: A/B/C.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: Que qualquer pintura deva ser feito como ela é, sem modificá-la</p>
--	---	---	--	---	--

Continuação: (G6 7FOM a G6 10LGG)

G6 7FOM	G6 8FLA	G6 9FMN	G6 10LGG
<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como ti. El trabajo tiene su marca. La pintura se ha de sufrir su influencia.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como ella es.</p>	<p>Espanhol: Tal como uno es se has de hacer la pintura. Se lo has de hacer la pintura tal como uno es. La pintura se la ha de hacer tal como la es. Obs.: Anotação próxima ao</p>	<p>Espanhol: La pintura se la ha de hacer tal como la persona es. La pintura se la ha de hacer tal como la gente es.</p>

<p>Português: Depois de tudo, a pintura se constitui tal como você é.</p> <p>Conh. Prévios: A possibilidade de algo feito por você possuir sua marca pessoal, isto é, algo se constituir incorporando seu jeito de ser.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: É impossível fazer algo sem deixar de se envolver.</p>	<p>Português: (...) a pintura deve ser o que ela é.</p> <p>Conh. Prévios: Apenas interpretação do enunciado.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Que o significado das coisas depende da interpretação de cada um.</p>	<p>enunciado em espanhol: ordem disfarçada.</p> <p>Português: a pintura terá que ser feita como ela é.</p> <p>Conh. Prévios: Sujeito inanimado + se (não reflexivo), a partícula se aparece junto do verbo <u>há</u> (presente do indicativo 3ª pessoa singular (informa).</p> <p>Referência: Somente às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: <u>Não está dito:</u> Que tipo de pintura é: se natureza viva morta etc., não informa também que pessoas pintam. <u>Fica subentendido:</u> Que qualquer pintura, viva ou morta, deve ser feita exatamente como ela é retratando fielmente o objeto que se esta pintando. <u>Porque:</u> Se o retrato não for fiel, então não é uma pintura real, não será um pintor verdadeiro.</p>	<p>Português: Depois de tudo, a pintura há de ser feita como a pessoa é.</p> <p>Conh. Prévios: Explicación del profesor.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Sem resposta.</p>
---	---	---	---

TESTE D do GRUPO 7:

Língua II (13 alunos) – FFLCH/USP

Estudaram o tema

Apresentação do teste: longitudinal

Seqüência D C – B A

Quadro resumo

(de G7 1ACB a G7 6GJJ)

G7 1ACB	G7 2CZF	G7 3LRT	G7 4DV	G7 5GJ	G7 6GJJ
<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como ella es. La pintura se ha de hacer tal como se es. La pintura se ha de hacer tal como se ha sido.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura há de ser tal como ela é.</p> <p>Conh. Prévios: Me baseei no fato da palavra “UNO” estar sendo algo genérico e não específico.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como usted es. La pintura se ha de hacer tal como tú eres. La pintura se ha de hacer tal como los pintores son.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura se há de fazer como se é.</p> <p>Conh. Prévios: Saber que a terceira pessoa é usada para falar também de si mesmo e do interlocutor.</p>	<p>Espanhol: Se debe retratar las personas como son realmente. Las descripciones deben ser fieles. No se debe disfrazar lo que uno realmente es.</p> <p>Português: Não se deve esconder o que as pessoas são realmente (principalment e a própria pessoa).</p> <p>Conh. Prévios: Primeiro pensei na frase literalmente e achei que se falava sobre a liberdade de auto-expressão na arte. Depois</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como ella es. La pintura se ha de hacer tal como usted es. La pintura se ha de hacer tal como una persona es.</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura se fará tal como tudo é. Depois de tudo, a pintura se fará tal como você é. Depois de tudo, a pintura se fará tal como ela é. Depois de tudo, a pintura se fará tal como o mundo é.</p> <p>Conh. Prévios: A ambiguidade do enunciado é evidente, podendo o “uno” se referir a várias coisas (ao eu, ao você, à própria pintura, ao “tudo”, etc). O</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como tu eres. La pintura se ha de hacer como el dueño es. La pintura se ha de hacer como tu prefieras.</p> <p>Português: Afinal, a cor deve ter a sua cara.</p> <p>Conh. Prévios: Em uma frase coloquial que é bastante utilizada no português.</p>	<p>Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como él es. La pintura se ha de hacer tal como la persona es. La pintura se ha de hacer tal como....</p> <p>Português: Depois de tudo, a pintura se fará tal como se é.</p> <p>Conh. Prévios: A aula com o texto da entrevista, e outras leituras em espanhol.</p>

		pensei em sinceridade na auto retratação.	que me veio primeiro à mente foi a intenção do autor em fazer, com o “uno”, uma referência ao leitor.		
Referência: Mais às outras pessoas e menos a ele mesmo.	Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.	Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.	Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.	Referência: Somente às outras pessoas.	Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.
Subtexto: Não está dito o “quem”, a pessoa do verbo ser. Mas fica subentendido pois é impessoal	Subtexto: Que Juan Gris expressa muito de si em suas pinturas, que não há como não relacionar seu trabalho consigo mesmo.	Subtexto: Talvez possa referir-se ao costume das pessoas de esconder seus defeitos.	Subtexto: Que a pintura será o que o artista é, o que o público, os admiradores são, o que ela é por si mesma, o que o mundo é, o reflexo que “as coisas” do mundo tem sobre ela.	Subtexto: Que a cor deve combinar com o estilo e modo de ser da pessoa.	Subtexto: Que a pintura acabada é o como o pintor que a pinta é.

Continuação: (de G7 7JLP a G7 12VCG)

G7 7JLP	G7 8JPB	G7 9JCA	G7 10TRS	G7 11VNM	G7 12VCG
Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como nosotros somos. La pintura se ha de hacer tal como tu es. La pintura se ha de hacer tal como ustedes son.	Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como ella es. La pintura se ha de hacer tal como tu eres. La pintura se ha de hacer tal como yo soy.	Espanhol: La pintura se hace tal como la persona es.	Espanhol: Tal como la persona es. Tal como tú eres. Tal como usted es.	Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como una persona es. La pintura se ha de hacer tal como alguna es. La pintura se ha de hacer tal como nosotros somos.	Espanhol: Podemos hacer la pintura como uno es. Se hace la pintura como uno es.
Português: Depois de tudo, a pintura tem que ser feita tal como você é.	Português: Depois de pronta, a pintura ha de se fazer como você é.	Português: A pintura se faz da forma que a pessoa é.	Português: Depois de tudo, a pintura se deve fazer tal como a gente é.	Português: Pintar as coisas. Depois de tudo, a pintura se deve ser como somos.	Português: Depois de tudo, a pintura se construirá como somos.
Conh. Prévios:	Conh. Prévios:	Conh. Prévios:	Conh. Prévios:	Conh. Prévios:	Conh. Prévios:

<p>O que primeiro veio a mente foi a idéia de impessoalidad e e função generalizada de uno.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não está dito a participação de Juan, ela está subentendida, já que usa uma forma generalizante, mas que se refere ao outro.</p>	<p>O fato de “uno” fazer uma generalização, e não limitar-se apenas em quem fala.</p> <p>Referência: Mais a ele mesmo e menos às outras pessoas.</p> <p>Subtexto: A pintura é reflexo de quem a cria. Pois ela varia segundo a pessoa que a cria.</p>	<p>Baseado em aulas sobre indeterminaçã o/generalizaçã o. Podemos dizer também que essa frase lembra ou se constrói como se fosse um provérbio.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não está dito <u>una persona</u> fica subentendido pela expressão <u>uno</u>.</p>	<p>Estudos sobre impessoalidad e no espanhol.</p> <p>Referência: Somente a ele mesmo.</p> <p>Subtexto: Não está dito que se refere a ele mesmo, como ele quer que seja a pintura, usa a impessoalidad e para não expor sua vontade.</p>	<p>O modo que utilizamos muitas vezes para falar de nós mesmos, incluindo outras pessoas, como o uso de “nós fizemos” ou “a gente caminha pelo parque”.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: O uso de “uno” para referir-se a todos, incluindo os outros</p>	<p>Me veio a mente as explicações sobre o texto do madrilenho.</p> <p>Referência: Tanto a ele como às outras pessoas com a mesma ênfase.</p> <p>Subtexto: Não temos diretamente o pronome pessoal, mas podemos entendê-lo através de uno</p>
---	---	--	---	--	--

6. Amostras dos testes: aprendizes (G1 3CC) e (G5 2JAM)

Observação: O total dos testes está à disposição da banca, caso queiram examiná-los.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)