

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ANA PAULA GUEDES

Interferências da Língua Materna e suas implicações no uso
dos pronomes pessoais na produção textual escrita em
Francês Língua Estrangeira

FLORIANÓPOLIS
2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANA PAULA GUEDES

Interferências da Língua Materna e suas implicações no uso
dos pronomes pessoais na produção textual escrita em
Francês Língua Estrangeira

Tese apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial
ao título de doutor em Lingüística.
Orientadora: Profa. Dra.
Terezinha Kuhn Junkes

FLORIANÓPOLIS
2006

DEDICATÓRIA

A meus pais, Zilda Martins e
Waldemar de Souza Guedes.

AGRADECIMENTOS

A minha família, por ter me acolhido nos momentos difíceis e compreendido meus momentos de distanciamento.

A meu companheiro, Paulo César de Moraes, amigo e maior incentivador do meu trilhar científico.

A Terezinha Kuhn Junkes, querida Professora orientadora, que sabiamente guiou minhas buscas em direção ao conhecimento.

A Teresinha Preis Garcia, pelo compartilhamento de textos e livros.

A área de Língua e Literatura Francesas da Universidade Estadual de Maringá, estimuladora de meus ideais profissionais.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Renilson José Menegassi, André Bérry, Nilcéa Lemos Pelandré, Rosângela Hammes Rodrigues e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, pela imensa contribuição no refinamento da pesquisa.

Aos alunos e professores do curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio constante e pelas enriquecedoras interlocuções.

A CAPES, pelo suporte financeiro.

RESUMO

Investigar a interferência do português língua materna na produção textual escrita em língua francesa dos acadêmicos do curso de Letras – Português/Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá, com ênfase no emprego dos pronomes pessoais, é nosso principal objetivo. Para tanto, partimos do arcabouço teórico da Lingüística Textual e do Modelo de Análise de Erros. Através do primeiro, mostramos que o texto é um instrumento de interação social composto por fatores diversos e complexos que lhe atribuem a característica de processo (HAYES e FLOWER, 1980; KATO, 2003). Os variados fatores do texto são apresentados por meio de propostas que convergem componentes verbais e não-verbais (SCHMIDT, 1978; BERNÁRDEZ, 1982), forma e funcionalidade (HALLIDAY; HASAN, 1976), referenciação (KOCH, 2003) e cognição (DIJK, 1983). A partir do segundo, mostramos que o conhecimento da língua materna exerce influência no processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira por meio de cinco fatores principais: transferência de instrução, transferência lingüística, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e supergeneralização dos dados (SELINKER, 1969, 1994). Todos esses fatores podem resultar no fenômeno da fossilização que está relacionado com a ocorrência de erros e com o sistema cognitivo estimulado pelo processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BIALYSTOK, 1992; VOGEL, 1995). Especificamente no uso dos pronomes pessoais, verificamos, por meio da análise de setenta produções textuais escritas em língua francesa dos acadêmicos dos terceiro, quarto e quinto anos curriculares, que há uma interferência cognitiva do português brasileiro ao invés do português normativo, de origem européia, durante a escrita em língua francesa e, essa interferência provoca alguns equívocos nas construções gramaticais. Isso tem sido estimulado pela abordagem predominantemente metalingüística identificada em ementas de disciplinas curriculares do curso de Letras e nos livros didáticos. Procuramos, no decorrer dessas constatações, incentivar a reflexão dos docentes acerca de suas atitudes didáticas diante do condicionamento dos instrumentos de ensino, e ressaltar quais as condições didáticas que favorecem o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira e quais as condições que menos o favorecem e permitem a interferência (negativa) da língua materna.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, escrita, língua francesa, língua portuguesa, lingüística textual, modelo de análise de erros.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the Portuguese language, as the mother tongue, in textual written production regarding the French language used by students attending a Franco-Portuguese Course in a state university – ‘Universidade Estadual de Maringá’ - with emphasis in the use of personal pronouns. Thus, to make it possible, the present study started with investigations related to the theoretical knowledge on Textual Linguistics and Error Analysis. Regarding the first, it was shown that the text is an instrument that provides social interaction which comprises several and complex aspects, thus, being seen as a ‘process’ (HAYES and FLOWER, 1980; KATO, 2003). Several aspects in a text are presented by means of proposals, converging verbal and non-verbal components (SCHMIDT 1978; BERNÁRDEZ, 1982), form and function (HALLDAY; HASAN, 1976), reference making (KOCH, 2003) and cognition (DIJK, 1983). Considering the second aspect, it was shown that the knowledge of the mother tongue influences the foreign language teaching-learning process by means of five main factors, such as: Knowledge Transference, Linguistics Transference, Learning Strategies, Communication Strategies and Super-generalization of data (SELINKER, 1969, 1994). All the factors mentioned can result in a fossilization phenomenon, related to both, making mistakes, and to the cognition stimulated by the foreign language teaching-learning process (BIALYSTOK, 1992; VOGEL, 1995). Seventy textual written productions performed by university students attending the third, fourth and fifth year were analyzed. When analyzing the texts, particularly concerning the use of personal pronouns, it was verified a cognition interference in the French writing, coming from Portuguese language spoken in Brazil, not the one known as ‘normative’ and with European origin. Such interference leads to misuse when performing grammatical constructions and that has been caused by dominating meta-linguistics approach of teaching tools, such as the ones perceived in the curricular school/university subject amendments regarding Franco-Portuguese University Course, as well as, in the class books. While observing such aspects, teacher’s reflection was stimulated concerning their didactics attitudes due to the conditioning of such teaching tools. Other reflections were stimulated in relation to the didactics aspects that work pro-development of writing skills concerning the learning of a foreign language; and what the conditions that work against those aspects are, thus, allowing the (negative) interference of the mother tongue.

Key words: teaching, learning, writing skill, french language, portuguese language, textual linguistics, error-analysis.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude est de rechercher l'interférence du portugais langue maternelle dans la production textuelle écrite en langue française des étudiants du cours de Lettres (Portugais et Français) de l'Université d'Etat de Maringá. Pour ce faire, nous partons des lectures théoriques dans le cadre de la Linguistique Textuelle et de l'Analyse des Erreurs. La Linguistique Textuelle nous montre que le texte est un outil d'interaction sociale composé par des nombreux facteurs complexes qui lui donnent la caractéristique d'un processus. Ces nombreux facteurs textuels sont présentés par des propositions qui rassemblent les composantes verbales et non verbales (SCHMIDT, 1978; BERNÁRDEZ, 1982), la forme et la fonctionnalité (HALLIDAY e HASAN, 1976), la référenciation (KOCH, 2003) et la cognition (DIJK, 1983). À partir de l'Analyse des Erreurs, nous reprenons la définition du système intermédiaire de langage et l'idée selon laquelle la connaissance de la langue maternelle influence le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère au moyen de cinq facteurs centraux: le transfert d'instruction, le transfert linguistique, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et la généralisation de données (SELINKER, 1969, 1994). Tous ces facteurs peuvent entraîner la fossilisation, qui est liée aux fautes et au système cognitif stimulé par le processus d'enseignement et d'apprentissage de langues (BIALYSTOK, 1992; VOGEL, 1995). Intéressés par l'étude de l'emploi des pronoms personnels, nous analysons soixante-dix productions textuelles écrites en langue française par des étudiants en troisième, quatrième et cinquième années du cours de Lettres, et vérifions qu'il y a, dans ces données, une interférence cognitive du portugais brésilien, au lieu du portugais standard, lors de l'écriture en langue française. Cette interférence est l'origine de quelques fautes grammaticales. Cela se passe à cause d'une approche métalinguistique des outils d'enseignement. Ces outils sont identifiés dans quelques programmes du cours de Lettres et dans les livres didactiques. Compte tenu de ces découvertes, nous cherchons, d'une part, à stimuler la réflexion des professeurs formateurs sur leurs approches didactiques face à l'imposition des instruments d'enseignement et, d'autre part, à dégager quelles sont les conditions didactiques les plus favorables au développement de l'écriture en langue étrangère et lesquelles en sont moins favorables, pour permettre l'interférence (négative) de la langue maternelle.

Mots-Clés: enseignement, apprentissage, écriture, langue française, langue portugaise, linguistique textuelle, analyse des erreurs.

LISTA DE TABELAS

Figura 1 - Características dos jogos de atuação.....	19
Figura 2 - Tipos de referência.....	25
Figura 3 - Processo de escrita.....	31
Figura 4 - Processo de escrita reformulado.....	32
Figura 5- Modelo de Bialystok.....	47
Figura 6 - Modelo Bidimensional.....	50
Quadro 1- Formas dos pronomes pessoais em língua portuguesa.....	59
Quadro 2- Sistema pronominal do Português Brasileiro.....	71
Quadro 3- Pronomes pessoais em língua francesa.....	72
Quadro 4- Posições dos pronomes pessoais em língua francesa.....	78
Quadro 5- Formas dos pronomes pessoais em língua portuguesa.....	82
Quadro 6- Pronomes pessoais em língua francesa.....	82
Quadro 7- Pronomes pessoais em latim.....	83
Tabela 1 - Atividades extra-curriculares de escrita em língua francesa.....	100
Tabela 2 - Ocorrências identificadas no 3º ano – 29 produções.....	104
Tabela 3 - Ocorrências identificadas no 4º ano – 21 produções.....	106
Tabela 4 - Ocorrências identificadas no 5º ano – 20 produções.....	108
Gráfico 1 - Freqüência das ocorrências comuns aos três níveis	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O TEXTO	
1.0 Preliminares.....	16
1.1 A completude do texto: linguagem e interação social.....	17
1.2 Texto e funcionalidade: a atividade da referência.....	23
1.2.1 Referência e referenciação.....	28
1.3 Texto e processo de escrita.....	30
1.4 Texto e o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito.....	36
2 LÍNGUA ESTRANGEIRA E O SISTEMA INTERMEDIÁRIO DA LINGUAGEM	
2.0 Preliminares.....	41
2.1 O Modelo de Análise de Erros e o sistema intermediário da linguagem.....	42
2.2 O erro como fenômeno indispensável.....	43
2.3 A estrutura psicológica da língua não-materna: a coadunação entre forma e função da língua.....	46
2.4 Fatores: tempo e controle do sistema intermediário da linguagem.....	51
2.5 Fator: contexto lingüístico favorável à manifestação e à identificação do sistema intermediário da linguagem.....	52
3 PRONOMES PESSOAIS - FORMAS E FUNÇÕES	
3.0 Preliminares.....	55
3.1 Pronomes na língua portuguesa.....	56
3.1.1 Os pronomes pessoais.....	57
3.2 Referência e os pronomes pessoais na língua portuguesa.....	62
3.3 Pronomes pessoais no português do Brasil.....	66
3.4 Pronomes pessoais na língua francesa.....	72
3.5 Referência e os pronomes pessoais na língua francesa.....	79

3.6 Pronomes pessoais na língua portuguesa <i>versus</i> pronomes pessoais na língua francesa.....	81
3.7 O uso dos pronomes pessoais: língua materna <i>versus</i> língua estrangeira..	84
4 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE	
4.0 Preliminares.....	90
4.1 Estrutura curricular com relação à produção textual escrita.....	91
4.1.1 Programas das disciplinas de língua francesa.....	92
4.1.2 O livro didático empregado no ensino das disciplinas de língua francesa	96
4.2 Perfil dos informantes.....	99
4.3 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 3º ano.....	102
4.4 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 4º ano.....	105
4.5 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 5º ano.....	106
4.6 Ocorrências comuns identificadas nas produções textuais escritas dos 3º, 4º e 5º anos.....	109
4.7 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 3º ano.....	111
4.8 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 4º ano.....	116
4.9 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 5º ano.....	119
4.10 Discussão dos dados.....	122
CONCLUSÃO	128
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Os instrumentos didáticos que integram o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estão estreitamente relacionados com as pesquisas lingüísticas. Por exemplo, das relações dicotomizadas por Sausurre (1975) entre significante e significado, língua e fala, diacronia e sincronia, preconiza-se o estudo da estrutura da língua, isto é, os estudos lingüísticos advindos dos postulados estruturalistas vêem a língua principalmente como um sistema de signos que são organizados hierarquicamente. Essa visão determina o ensino e a aprendizagem da língua baseados em estruturas lingüísticas pré-moldadas sintaticamente. Depois dessa visão estruturalista, surgem as discussões gerativistas que questionam o funcionamento e a organização da língua; eles apresentam a teoria do inatismo (CHOMSKY, 1971a) como resposta básica para a geração da gramática universal, isto é, o ser humano possui uma capacidade inata para a linguagem que é desenvolvida a partir de sua interação social. E, a interação social gera a possibilidade de variações. Vê-se a língua como um sistema de princípios absolutos e abertos, provenientes do modelo de princípios e parâmetros; o primeiro é restritivo, refere-se a um conjunto de princípios universalmente válidos. Como, por exemplo, o princípio de que “em todas as línguas, o núcleo de um sintagma projeta-se dentro de sua respectiva categoria máxima” (GONÇALVES, 1999, p.149). O segundo refere-se aos parâmetros, ou seja, aos lugares e às formas de variação, como afirma Gonçalves (1999, p.149): “a ordem linear do núcleo e do complemento de um sintagma varia de uma língua para outra.” Portanto, existe, em toda língua, um conjunto de estruturas que pode ser sintaticamente variado. Essa variação atribui

singularidade, individualidade a um conjunto específico de parâmetros. É o que percebemos quando observamos a organização dos grupos nominais em inglês e em francês. Em inglês, o núcleo do grupo nominal é o último elemento a ser expresso, como em AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome). Em francês, o núcleo é o primeiro a ser expresso, como em SIDA (Syndrome Immuno-Déficitaire Acquis).

A escolha de variação obedece ao aspecto formal da língua, ou seja, as normas, as regras lingüísticas são estabelecidas seguindo critérios singulares para cada língua. A organização formal da língua é necessária para atingir um objetivo comunicativo, uma funcionalidade. Logo, a forma e a função são inseparáveis; a funcionalidade está agregada à norma lingüística. Em busca de estudos sobre a funcionalidade, surgem pesquisas que procuram trazer para a lingüística gerativa os aspectos pragmáticos da linguagem.

Dentre essas pesquisas funcionalistas, nos concentramos na Lingüística Textual e no Modelo de Análise de Erros. Os dois trazem argumentos e indicativos de respostas para nossa inquietação quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita em língua estrangeira. A teoria do texto destaca a coadunação entre forma e função; mostra que as construções lingüísticas são interligadas e constituídas pela diversidade de fatores verbais e extra-verbais da linguagem. O Modelo de Análise de Erros destaca o comportamento dessa diversidade de fatores durante o processo de aprendizagem da língua não materna. Ambas as vertentes teóricas nos trazem conceitos potencialmente esclarecedores para a questão da dificuldade de emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em Francês-Língua Estrangeira.

Durante nossos anos de magistério de francês-língua estrangeira, no ensino superior, percebemos que os acadêmicos, ao escreverem, possuem dificuldades que acreditávamos ser improváveis. Em língua francesa, as dificuldades parecem ser mais intensas durante o emprego dos pronomes pessoais, apesar de esses elementos lingüísticos estarem inseridos nos programas das ementas curriculares, isto é, mesmo tendo a previsão para o estudo específico desse item gramatical nos programas das disciplinas de língua francesa, os acadêmicos apresentam equívocos e insegurança ao empregá-lo. O mesmo tem sido indicado em pesquisas sobre o emprego dos pronomes pessoais na produção textual escrita em espanhol, como as de Santos (2001), Yokota (2001), Alvarez (2002), Durão (2004) e González (2005).

Em português, língua materna, as pesquisas de Corrêa (1991), Cyrino (1996), Ferrari (2002), Leoni (2002) e de Kanthack (2002) denotam um processo de evolução diacrônica quanto ao uso dos pronomes pessoais. Aparentemente, essa evolução interfere no processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira. Procurando responder às questões lingüísticas e didáticas que estão presentes nessa provável interferência e buscando verificar sua existência, organizamos nossa pesquisa da seguinte maneira: **no capítulo um**, mostramos que o texto é uma unidade comunicativa conciliadora das construções verbais e extra-verbais da linguagem. Essas duas características da linguagem são convergentes e, quando desmembradas, estão incompletas, como alertam Brandão (2002), Rojo (2001) e Koch (2003). A verificação da completude do texto e o seu aperfeiçoamento podem ser alcançados pelos processos de revisão e de reescrita que proporcionam ao indivíduo a oportunidade de verificação do elo entre os componentes verbais e não-verbais, entre a organização textual e a intenção comunicativa e interacional. **No segundo capítulo**, destacamos que no processo de ensino e de aprendizagem de

uma língua estrangeira existe um sistema intermediário composto por elementos da língua materna, da língua estrangeira e de outras línguas conhecidas pelo aprendiz. Esse sistema é progressivo e pode ter ação facilitadora ou inibidora; a ação vai depender do tipo de abordagem e incentivo lingüístico que o estudante recebe durante seu processo de aprendizagem. É nesse sentido que Al-Housary (2003), Durão (2004) e Lemée (2002) destacam as causas dos erros gramaticais identificados em suas pesquisas. **No terceiro capítulo**, expomos as formas e funções dos pronomes pessoais em português e em francês; destacamos que como formas referenciais, esses elementos lingüísticos podem ser melhor compreendidos quando contextualizados e inseridos em textos completos; mostramos que o emprego desses pronomes é permeado pela diferença entre o português normativo, de origem européia, e o português brasileiro. **No capítulo quatro**, examinamos as mentas das disciplinas de língua francesa e as correlacionamos com os conteúdos do livro didático empregado no curso de Letras – Português/Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá; identificamos e analisamos as ocorrências de uso dos pronomes pessoais em produções textuais escritas em língua francesa de acadêmicos dos 3º, 4º e 5º anos do referido curso; verificamos se nessas produções há a interferência da língua materna sobre a língua estrangeira e indicamos como e por que elas ocorrem. **Nas conclusões**, destacamos que o processo de escrita de um texto é um instrumento totalizador da linguagem que didaticamente contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos abrangentes do aprendiz. Pela abordagem textual e pela reescrita, ameniza-se o processo negativo (incentivado pela abordagem didática estruturalista) da interferência da língua materna no processo de ensino e de aprendizagem de outras línguas.

CAPÍTULO 1

1 O TEXTO

1.0 Preliminares

O processo de ensino e de aprendizagem de línguas predominantemente considera a produção textual escrita como conseqüente natural ao domínio dos conteúdos normativos gramaticais. Segundo Weedwood (2002), essa concepção é uma herança histórica da divulgação das primeiras gramáticas e de seu uso didático para o ensino e para a aprendizagem de línguas. A maior parte das gramáticas utilizadas como instrumento de ensino de uma língua dão relevância à forma da língua como aspecto principal dos estudos lingüísticos. Como conseqüência, as construções lingüísticas são expressas pontualmente na frase, e a relação dessas construções com sua funcionalidade comunicativa é tida como irrelevante. No entanto, percebe-se que alguns elementos lingüísticos, dentre eles, os pronomes, são melhor estudados quando estão correlacionados com seu referente que, muitas vezes, não está localizado na mesma frase ou unicamente no contexto lingüístico, conforme Junkes (2002a). Nessa direção as concepções textuais de Schmidt (1978) e de Bernárdez (1982) possibilitam o estudo dos elementos lingüísticos na sua funcionalidade comunicativa, na completude do texto composto verbalmente e extra-verbalmente. Porém, a herança gramatical permanece fortemente resgatada pelos instrumentos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Brandão (2002), o principal instrumento que não alcança o estudo funcional e comunicativo dos componentes lingüísticos é o livro didático que mantém, usando o texto como pretexto, a continuidade da centralização - no ensino e na aprendizagem - na forma, na metalinguagem.

Sob o intuito de questionar esse quadro, resgatamos algumas características do texto e destacamos que forma e função se encontram associadas no âmbito textual e são os componentes essenciais de toda construção lingüística. Por isso, acreditamos que ao resgatar as concepções da lingüística textual na prática didática escolar, o ensino e a aprendizagem de línguas poderão atingir o nível pragmático da linguagem e fornecer aos aprendizes condições para a reflexão sobre a relação entre forma e uso. Para esse fim, neste capítulo, explicitamos alguns fatores que atribuem ao texto seu aspecto de completude com relação à linguagem e à interação social, delimitamos a funcionalidade pronominal como nosso objeto de estudo, salientamos o aspecto processual do texto, indicamos o equilíbrio entre o implícito e o explícito na abordagem didática do ensino e da aprendizagem de línguas.

1.1 A completude do texto: linguagem e interação social

Segundo Bernárdez (1982), a Lingüística Textual se desenvolveu por duas causas: uma interna (lingüística), resultante do fato de os estudos gerativos não considerarem o contexto; outra externa, resultante dos estudos do tratamento automático da linguagem, sobretudo do campo da tradução automática ao mostrar que as traduções não podem ser feitas com base nas frases em detrimento da análise do contexto e da intenção comunicativa. A característica principal da Lingüística Textual é a sua forma integradora que procura correlacionar os elementos lingüísticos com os extra-lingüísticos, que trata a linguagem como um sistema complexo formado por diversos fatores. Objetivando explicar esses fatores, Bernárdez (1982) indica três características fundamentais do texto: comunicativa (atividade), pragmática (intenção) e estrutural (regras do nível textual). Essas três

características são providas de regras próprias e estão em constante dependência do caráter social da linguagem. Portanto, um texto possui regras pertencentes a uma atividade comunicativa subsequente a uma intenção que, por sua vez, almeja a interação social. Para que haja a interação, faz-se necessário seguir algumas convenções predispostas socialmente; essas convenções não estão restritas às normas gramaticais. Segundo Bernárdez (1982) o texto, antes de sua realização mediante unidades lingüísticas de nível inferior, que seriam as frases, se organiza pela sua estrutura profunda, baseada em fatores de intenção verbal: o sistema lingüístico da língua, o domínio da mesma, o estilo que determina quais os meios lingüísticos mais adequados, o fator expressivo, as diferenças individuais entre falante e ouvinte, o contexto lingüístico, a situação verbal. Todos esses fatores contribuem para o alcance do objetivo comunicativo do indivíduo que é a interação social. A interação social é a meta da atividade comunicativa estabelecida pelas regras estruturais e pelos fatores pragmáticos, sociais.

Schmidt (1978) procura esclarecer a conexão entre os componentes verbais e não-verbais que culminam na interação social, por meio da análise dos jogos de atuação comunicativa¹ que são considerados atividades fundamentais para as situações de comunicação.

Os jogos de atuação comunicativa são constituídos pelo caráter sócio-cultural da situação de comunicação, pela participação dos interlocutores com suas pressuposições e pelos textos pronunciados e associáveis. Eles intermedeiam a comunicação e a interação social porque são responsáveis pelas

¹ Wittgenstein (1975) afirma que o significado está associado ao desenvolvimento de uma habilidade para a performance dos jogos da linguagem. Essa habilidade é adquirida intuitivamente por falantes nativos no contexto em que a língua se desenvolve.

[...] decisões sobre a referência dos constituintes verbais aos não-verbais, pertencentes à situação de comunicação, bem como aos sistemas informacionais e aos modelos de realidade. Isto se dá por meio de uma interpretação das regras semânticas do sistema lingüístico que lhe serve de base, levando em consideração os dados fornecidos pela respectiva situação de comunicação (SCHMIDT, 1978, p.47).

Os dados fornecidos pela situação de comunicação expressam “a totalidade das condições verbais e não-verbais, necessárias e suficientes para a realização verbal de acordo com o plano projetado” (SCHMIDT, 1978, p.12). Portanto, a escolha metalingüística é dependente dos parâmetros não-verbais, tais como os demarcados, segundo o autor, pelas características dos jogos de atuação: percepção entre os parceiros da comunicação, formas do ato de fala, adaptação de novos parceiros à orientação temática, correlação dos jogos de atuação com o sistema global da sociedade, seletividade e orientação temática que atuam como critérios para o processo de geração de textos.

Com base nessas características dos jogos de atuação, o autor propõe a seguinte hierarquia de inserção dos fenômenos lingüísticos:

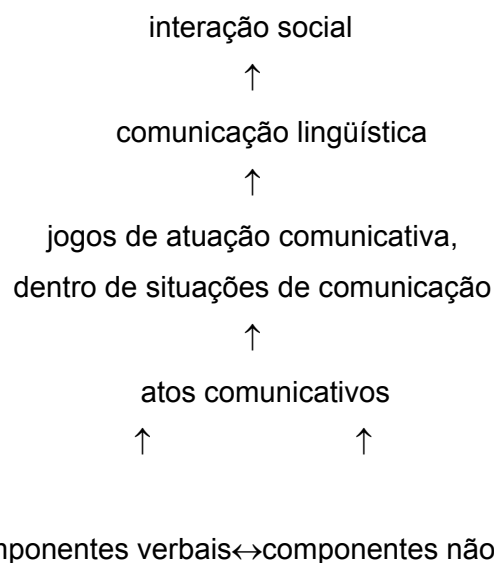


Figura 1 – Características dos jogos de atuação
Fonte: Schmidt (1978, p.50).

Conforme o esquema precedente, os componentes verbais e não-verbais compõem os atos comunicativos que se condensam nas situações de comunicação e obedecem às características dos jogos de comunicação que, por sua vez, formam a comunicação lingüística que promove a interação social. Esse processo é interdependente, é cíclico no âmbito da linguagem que, como apresentado, é inicialmente composto por componentes verbais e não-verbais que só podem ser separados momentaneamente nessa fase embrionária; se forem analisados separadamente, são desprovidos de intenção e interação entre os interlocutores. Logo:

Para compreender um texto é preciso não apenas que o parceiro conheça o conjunto de sinais textuais utilizados; é preciso sobretudo que domine a gramática/semântica de atuação que é ativada pelo texto e que define a relevância desse texto como resultado da efetivação de um tipo de interação comunicativa estruturalmente preceituado (SCHMIDT, 1978, p.169).

Os preceitos da interação comunicativa são estabelecidos por elementos do texto, isto é, apesar de o texto ser regido pelas características dos jogos de atuação que, como já citadas, são subjetivas e variadas; existe uma previsão de elementos lingüísticos e extra-lingüísticos minimamente necessários para a formação do texto.

Esses elementos são indicados por Beaugrande e Dressler (1981) que definem o texto como uma ocorrência comunicativa composta por sete princípios de textualidade: a) coesão: faz parte da superfície do texto que depende das formas gramaticais e de sua conectividade seqüencial; b) coerência: está relacionada com os caminhos pelos quais os componentes do texto são acessíveis e relevantes. Enquanto a coesão está na superfície do texto, a coerência está na parte interna dos componentes do texto que isolados não possuem sentido; esse sentido é construído

pela interação do texto com o conhecimento de mundo das pessoas; c) intencionalidade: o texto possui um plano para um fim marcado pela intencionalidade, pelos objetivos, pelas atitudes; d) aceitabilidade: o texto deve ser aceito como coesivo e coerente. Caso contrário, a aceitabilidade pode ser restritiva; e) informatividade: para que a comunicação seja mantida, o texto contém informações conhecidas, esperadas; f) situacionalidade: esse princípio é responsável pela relevância e apropriação do texto à determinada situação; g) intertextualidade: um texto é dependente do conhecimento de outros textos; a intertextualidade é responsável pela evolução dos tipos de textos com suas características básicas.

Segundo os pesquisadores, os sete princípios de textualidade são os constituintes principais da comunicação textual, eles definem e criam a forma de identificação do comportamento da comunicação textual caracteristicamente relacionado com elementos complexos e interdependentes.

A interdependência entre os fatores textuais é gerida pelo processo cognitivo do indivíduo. Segundo Dijk² (1983, 2000) as propriedades cognitivas gerais possibilitam a produção e a compreensão da informação textual completa, elas definem o caminho que utilizamos para representar nossas informações, nossos conhecimentos advindos de nossa relação com contexto social, cultural, histórico. Koch (2000), assim como Dijk, ressalta três estratégias essenciais do processamento textual³ e destaca que as propriedades cognitivas do texto estão

² Dijk (1983), seguindo o objetivo de estudar os componentes textuais, dá destaque ao fator comunicativo e interacional do texto, elenca e analisa seus elementos centrais: estruturas gramaticais (sintáticas, semânticas e pragmáticas), estilísticas e esquemáticas; propriedades cognitivas; contextos responsáveis pelos diferentes tipos de textos.

³ Segundo Koch (2000), são estratégias essenciais para o processamento textual: 1) as textuais que possuem quatro divisões: a de organização da informação (dado/novo, tema/rema), a de formulação (inserção e reformulação), a de balanceamento entre o explícito e o implícito, e a de referência com a ativação de referentes no texto; 2) as sociointeracionais que visam a fazer com que os jogos de linguagem aconteçam sem problemas e evitem o fracasso da interação; 3) as cognitivas.

relacionadas com as inferências, com o contexto e com as informações implícitas ou explícitas do texto. Para ambos os pesquisadores, essas informações dependem dos objetivos dos interlocutores e do conhecimento ativado, isto é, envolvem crenças e opiniões.

As crenças e opiniões são arquitetadas socialmente. É em contato com a sociedade que o indivíduo se insere em um determinado contexto que lhe atribui características próprias que, em princípio, demonstram traços individuais. Mas, os traços individuais são reflexos da sociedade, do grupo social do qual o indivíduo participa. Dessa mesma maneira, organiza-se a linguagem; a linguagem do indivíduo está em dependência de seu meio social, de seu contexto, de suas experiências, de suas crenças que ganham expressividade e autoria no texto.

Schmidt (1978), Beaugrande e Dressler (1981), Dijk (1983), Koch (2000,2003) vêem na interação social o principal elemento do texto - ela é a finalidade da comunicação verbal e de todos seus componentes. Isto é, existe uma relação primordialmente semântica entre as construções gramaticais - que seguem uma estrutura sintática -, e entre as frases que se edificam em um entrelaçamento referencial que é revestido pelos elementos extra-verbais. Os elementos extra-verbais (pragmáticos, sociais, culturais, históricos) são determinantes durante a escolha e o emprego dos elementos verbais. Portanto, componentes verbais e extra-verbais são indissolúveis, inseparáveis. Dessa maneira, vê-se a dificuldade dos estudos da linguagem embasados exclusivamente em aspectos normativos, gramaticais, já que esses aspectos são potencializados quando adquirem funcionalidade, quando têm correlação com a interação social. A frase não explicita a interação social, ela é insuficiente para indicar os componentes da linguagem enquanto que

[...] o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectável quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p.17).

As pesquisas de Halliday e Hasan (1976) demonstram uma tentativa de resgatar o contexto sociocognitivo dos participantes da interação, de estudar a linguagem e a sua funcionalidade. Os autores vêem a edificação semântica como fator principal para o alcance da comunicação e, conseqüentemente, da interação social. Eles mostram, por meio da análise de determinadas construções lingüísticas da língua inglesa, como as estruturas gramaticais da língua são dependentes de sua conectividade, de sua relação com o contexto, com a intenção do indivíduo, com a necessidade de alcançar a interação social.

1.2 Texto e funcionalidade: a atividade da referência

Halliday e Hasan (1976) definem texto como unidade de linguagem em uso. A sua característica mais importante é a unidade semântica. Então, o texto pode ser falado ou escrito, longo ou curto, proferido por muitos ou monológico. Para os autores, o que distingue um texto de um não texto é a sua textura que é formada pela configuração semântica de dois campos interdependentes: o de registro e o de coesão. O registro está relacionado com o significado do texto e inclui os componentes de sentido, social, expressivo, comunicativo e representacional. A coesão está relacionada com a construção do texto, com sua edificação semântica. Ela “ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente de um outro. Um pressupõe o outro, no sentido em que o segundo só pode ser

decodificado pelo primeiro” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.4, tradução nossa). A coesão pode ser gramatical ou lexical. A gramatical é dividida em referência, substituição e elipse.

A referência é o elemento fundamental da coesão, ela relaciona as partes do texto que podem ser interpretadas com base no seu referente. Por consequência, o processo de referência não é estritamente normativo, ele depende de elementos interligados, do contexto, da intenção. Segundo Schmidt (1978), a referência relaciona componentes de comunicação potencialmente instrucionais que “são lexemas/lexicóides que possuem significados expressos na relação com o contexto, com os elementos extralingüísticos pertencentes à situação de comunicação” (1978, p.81). Já para Koch “o elemento de referência pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado” (2001, p.30). Logo, a referência é um componente lingüístico que edifica seu significado a partir da sua relação com as partes do texto e do contexto. Então, a referência pode ser textual ou contextual, ou seja, identifica-se o referente representado pelo elemento lingüístico no próprio texto ou fora dele. Quando o referente encontra-se no próprio texto, trata-se de uma referência endofórica; quando está fora do texto, diz-se exofórica. A endofórica divide-se em anáfora e catáfora; a primeira ocorre quando o referente precede o elemento coesivo; a segunda, quando o referente segue o elemento coesivo. Halliday e Hasan (1976) formulam o seguinte esquema para a referência:

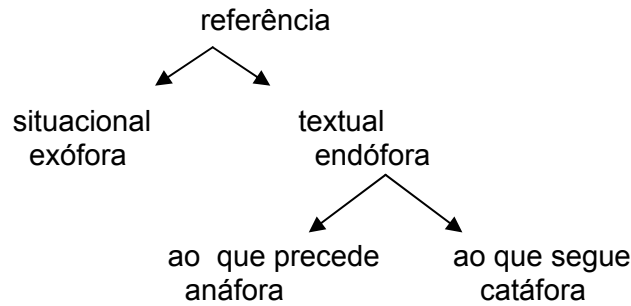


Figura 2 – Tipos de referência
 Fonte: Halliday e Hasan (1976, p.33, tradução nossa).

Exemplificando o precedente esquema da referência, retoma-se o estudo que Halliday e Hasan (1976) fazem acerca dos pronomes pessoais em língua inglesa. Eles afirmam que os pronomes se referem a alguma coisa e especificam sua função ou seu papel na situação de comunicação. Assim, os pronomes de 1ª e 2ª pessoas referem-se aos sujeitos e são, predominantemente, exofóricos; os de 3ª pessoa podem ser endofóricos ou exofóricos, e quando são exofóricos não são coesivos porque não ligam um elemento do texto a um outro elemento no mesmo texto:

Funções da fala	Outras funções
I, you, we (you e I)	he, she, it, they, we
<u>Tipicamente:</u> Exofórico (não-coesivo) Locutor, destinatário (s); Escritor, leitor(es)	anáforico (coesivo): pessoa(s) ou coisa(s) previamente referidas
<u>Secundariamente:</u> Anafórico (coesivo): Locutor, destinatário na fala citada	exofórico (não-coesivo): pessoa(s) ou coisa(s) identificadas no contexto

(HALLIDAY E HASAN, 1976, p.51, tradução nossa).

Nos exemplos:

Anafóricos:

- My husband and I are leaving. We have seen quite enough of this unpleasantness (p.50).
- Meu marido e eu estamos indo embora. Nós vimos o suficiente desse desprazer.
- There was a brief note from Susan. She just said, "I am not coming home this weekend." (p.49).
- Aqui está o curto recado de Susan. Ela disse somente, "Eu não estou indo para casa neste final de semana."

Catafórico:

- They're good theses peaches (p.56).
- Eles são bons. Estes pêssegos são bons.

Exofóricos:

- Dear Carrie: How are you? I had strange dream about you last night- we are wandering together though a dense forest (p.50).
- Querida Carrie: Como vai você? Eu tive um sonho estranho com você na noite passada- nós estávamos andando juntos pela floresta...
- Oh, he's already been? – Yes, he went by about five minutes ago (p.49).
- Oh, ele já foi? – Sim, ele foi embora há mais ou menos cinco minutos.

(HALLIDAY E HASAN, 1976, tradução nossa).

Os pronomes endofóricos podem ser retomados pela identificação, no texto, do referente precedente ou seqüente; os exofóricos dependem da compreensão, do esclarecimento do contexto. Para melhor ilustrar as duas funções, propõe-se a leitura de duas histórias que são acompanhadas por desenhos sinalizando o contexto:

- Três garotos jogam futebol quando um deles quica a bola que foi em direção da janela; a bola quebra a janela e os garotos ficam olhando tudo isso e um homem sai e grita com eles porque eles quebraram a janela, então eles saem correndo e então a mulher olha para a sua janela e ela repreende os garotos.
- Eles jogam futebol e ele quica e ela vai nesta direção e quebra a janela e ficam olhando e ele sai e grita porque eles quebraram-na, então eles correm e então ela os repreende.

(HALLIDAY e HASAN, 1976, p.35, tradução nossa)

Na primeira história, os pronomes *eles* e *ela* resgatam seu referente no próprio texto: os garotos e a mulher. Já, na segunda história, os pronomes só podem ser interpretados quando acompanhados pelos desenhos que descrevem a ação das pessoas, nesse caso, a referência é exofórica, ou seja, os pronomes se referem a alguma informação fora do texto.

A análise da referência exige que a forma esteja conciliada com a função já que, como visto nos exemplos anteriores, a forma adquire sentido a partir de sua relação com o contexto verbal anterior, posterior ou com o contexto extra-verbal. Sendo assim, o sentido de uma expressão verbal é mais eficazmente identificado no texto completo; as frases soltas, fragmentadas são ineficazes para o estudo da funcionalidade da língua.

O aspecto funcional da língua é melhor estudado no texto que é “uma unidade de linguagem em uso, não é uma unidade gramatical” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.1). Como uma unidade de linguagem em uso, o texto revela os significados semânticos das formas que passam a ser consideradas veículos pragmáticos que expressam, por meio da organização textual, o conteúdo social, cultural, interacional. Por isso, “a questão fundamental, na gramática funcional de Halliday, é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meio para um fim, não como um fim em si mesmas” (NEVES, 1997, p.73).

A língua vista como mecanismo de interação social não pode ser estudada, ensinada ou aprendida a partir de frases isoladas da relação entre os contextos verbal e extra-verbal. A referência representa um dos instrumentos de análise da língua que é inviável nos moldes frásicos e estruturalistas; há a necessidade da identificação e do estudo dos elementos de tessitura para que nos aproximemos da completude do texto.

1.2.1 Referência e referenciação

Pesquisadores da lingüística, como Koch (2003), Mondada e Dubois (2003), estendem o conceito de referência advindo dos postulados de Halliday e Hasan, e se concentram no estudo da referência como um **processo** que associa as características interativas, sociais e culturais. Dessa maneira, a relação lingüística com o objeto é atravessada pelas determinações culturais, como destacam Mondada e Dubois (2003, p.20):

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão sentido ao mundo.

Nesse sentido, as práticas lingüísticas e cognitivas de um sujeito social produzem versões do mundo. O objetivo, nessa linha lingüística de pesquisa da referência, é analisar a forma como nos relacionamos com o mundo, “a forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2003, p. 79). Nessa perspectiva, a referência é então considerada, conforme a autora (p.79), “como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva com essa finalidade”.

Marcuschi (2000) distingue três tipos de referência: extensional, dicursiva e cognitiva. A extensional garante a relação entre mundo e linguagem; segundo o autor (p.12), “os referentes, nesta teoria, são *objetos do mundo* e a atividade de referi-los é um processo de designação extensional”. Essa designação não é unívoca; ela é dependente do caráter social, da inferência. A discursiva estreita-se

com as visões sócio-interativas em que a língua é circundada pelos aspectos histórico e social. A cognitiva tem várias vertentes antagônicas que deslizam entre a anulação da linguagem e a noção da linguagem como atividade sócio-cognitiva “em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial”, conforme Marcuschi (2000, p.11).

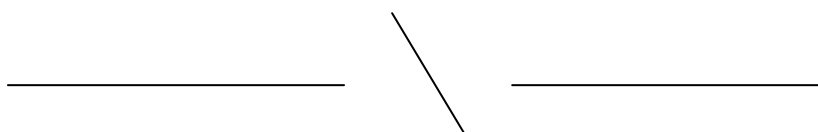
Nos tipos de referência acima mencionados, a atividade da referência⁴ está correlacionada com os aspectos extra-lingüísticos, extra-gramaticais, exige uma abordagem do estudo da linguagem concebida como um **processo** que está em constante interligação com a cultura, com o social, com a interação.

É em busca de elementos que comprovem essa interação entre os diversos fatores da linguagem que pretendemos abordar a referência pronominal e sua relação com o texto, com o contexto, com a interação social. Mostramos, por meio do estudo dos pronomes pessoais, que a forma não é um componente lingüístico desvinculado da função comunicativa, da intenção e da interação social. Essa visão traz para a abordagem da produção textual escrita em língua estrangeira a noção de sinergia dos diversos elementos que compõem a linguagem. Esses elementos podem ser identificados e analisados quando consideramos a escrita como um **processo** e não como um conjunto de regras gramaticais expresso em frases subseqüentes.

⁴ Dentre as pesquisas sobre referência indicamos as leituras de Francis (2003), Conte (2003), Jubran (2003), Cavalcante (2003) e Milner (2003) que vertem sobre as anáforas nominais e seu funcionamento lingüístico, discursivo, pragmático e interacional.

1.3 Texto e processo da escrita

Hayes e Flower (1980) estudam a escrita como **processo** e sugerem um fluxograma que aglomera os diversos elementos da linguagem: os conhecimentos e planos de escrita armazenados na memória de longo prazo; o planejamento que aglomera geração, organização das idéias e estabelecimento de metas; o contexto de tarefa que envolve as instruções de tópico e receptor, e os elementos motivadores; o tradutor; a revisão que comporta a leitura e a editoração; o monitor que coordena todos os anteriormente citados. A combinação desses elementos objetiva a interação social, expressa o desejo do indivíduo de ser compreendido e de interagir com os outros. Como no modelo proposto pelos autores:



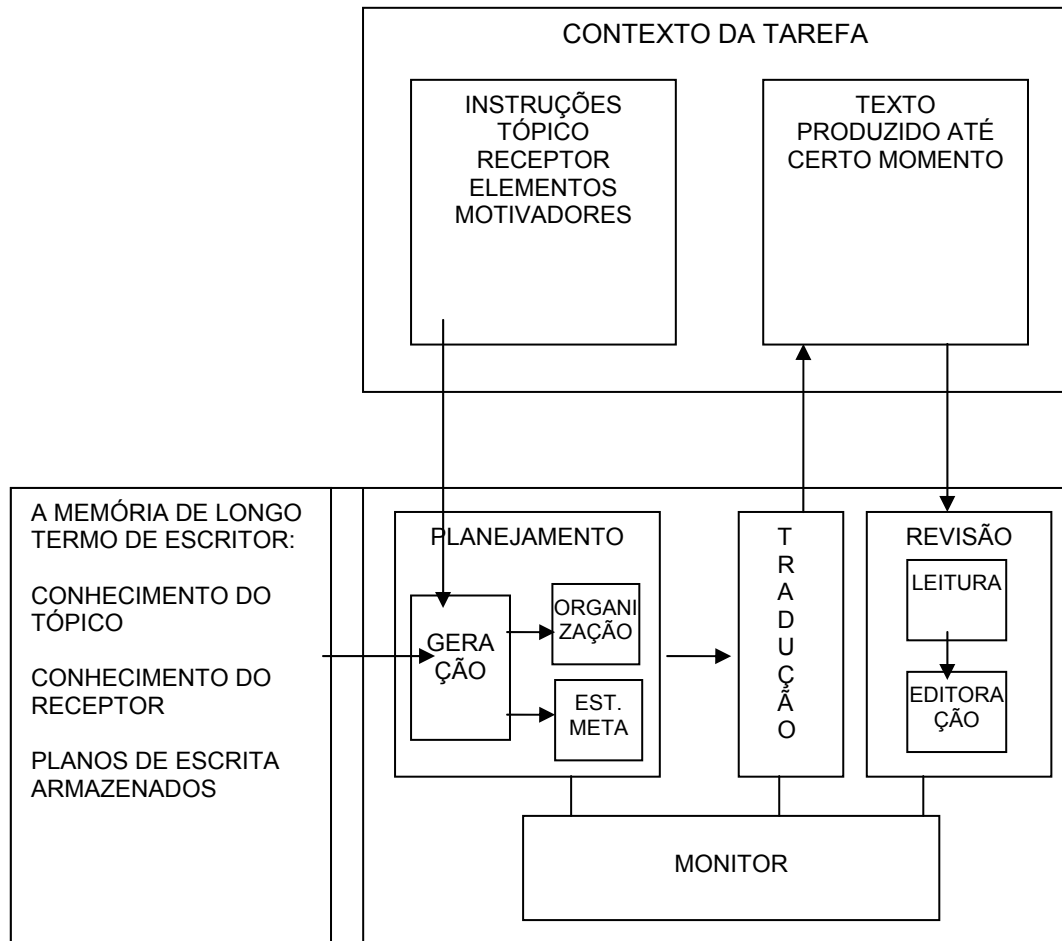


Figura 3 – Processo de escrita
Fonte: Kato (2003, p.87).

Dentre os fatores apresentados no modelo teórico de processo de ensino, destacamos o de revisão que, de acordo com Hayes e Flower (1980), envolvem o aspecto formal e intencional da linguagem, marcados pela ação da leitura e da editoração. Kato (2003) revisa a proposta dos pesquisadores e, dentre as reformulações, restringe ao aspecto formal, o papel da revisão, via leitura e correção, e mantém, no aspecto intencional, o papel da editoração que, por sua vez, abrange, além da fase da revisão, as fases do processamento de idéias e de tradução. A autora diz que os componentes formal e intencional da escrita são

indissociáveis e estão relacionados com o nível interpessoal no qual determinamos “qual será a nossa intenção ilocucionária e qual o efeito perlocucionário que queremos atingir. Essas metas também restringirão a forma que o texto poderá ter” (KATO, 2003, p.92). Os objetivos e o planejamento, pertencentes à intenção, estão inclusos no monitor que tem, como última etapa, a correção, tal como segue no modelo reformulado por Kato:

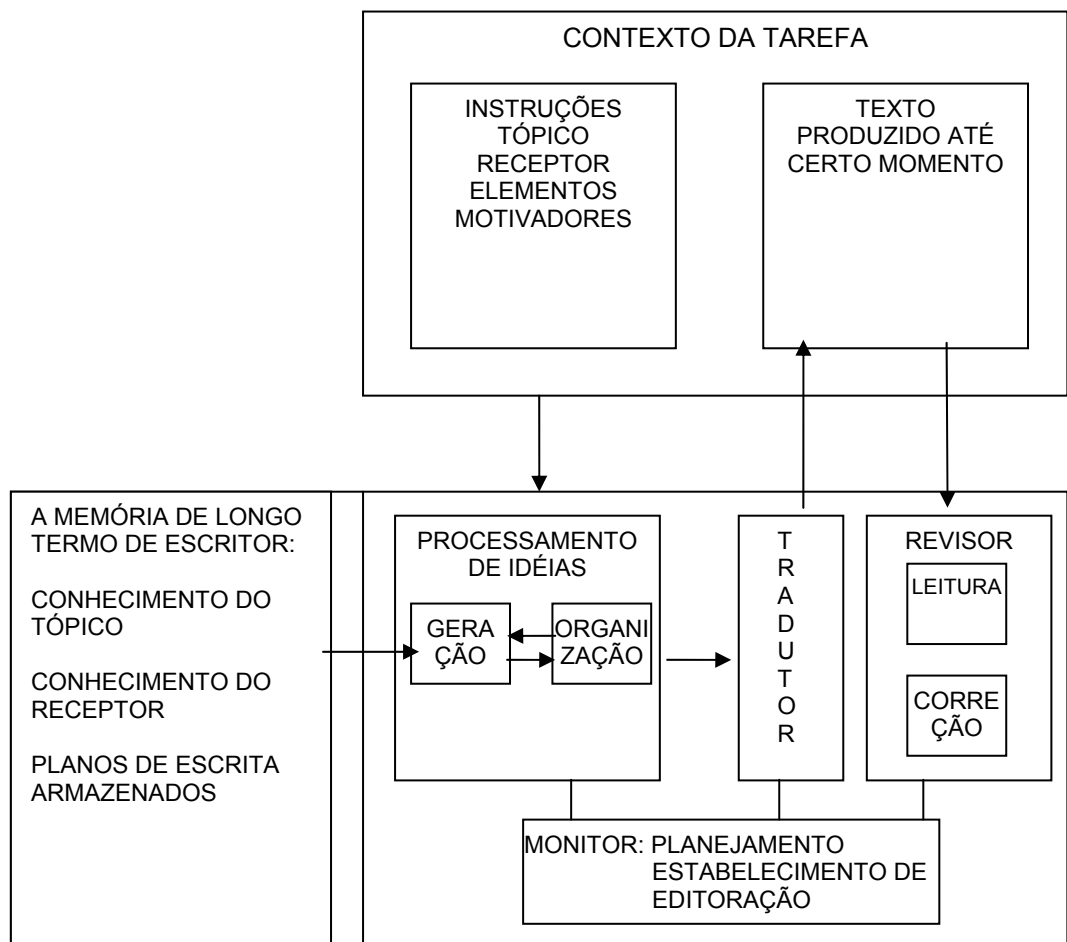


Figura 4 – Processo de escrita reformulado
Fonte: Kato (2003, p.91)

Nesse modelo, a editoração está presente desde a etapa do processamento de idéias. A correção é a etapa final na qual verificamos se há compatibilidade entre

as intenções e a forma empregada, isto é, o efeito perlocucionário será melhor alcançado com o uso da forma adequada que já foi pré-acionada na memória de longo termo por meio dos planos de escrita armazenados e dos conhecimentos do tópico e do receptor. Cada plano pressupõe um modelo de forma gramatical que será averiguado na fase de revisão, de correção.

A fase da revisão traz para a produção textual escrita fundamental progresso no modo de agir e de pensar sobre a escrita enquanto processo. É o que comprova Menegassi (2005) ao confrontar, por meio da análise de produções textuais, as concepções da escrita na formação inicial do professor. Segundo o autor, após o trabalho de reescrita dos textos, os acadêmicos apresentaram algumas características essenciais para a compreensão da escrita, dentre elas: conscientização da escrita enquanto processo, consideração do papel do interlocutor, conscientização do professor como mediador, conscientização das etapas de revisão e reescrita.

Apesar de as pesquisas reconhecerem e enaltecerem os benefícios do estudo do texto e da reescrita para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem, a escrita e o texto parecem ainda serem empregados como artifício para o estudo de estruturas formais da língua ou como instrumentos para a compreensão superficial da linguagem. É o que constata Brito (2004) ao pesquisar a escrita da língua materna no ensino fundamental. A pesquisadora observa que o professor tem no livro didático a fonte exclusiva para a abordagem da escrita e segue suas instruções artificiais e idealizadoras que fazem com que o texto seja um instrumento de estudos formais e artificiais, desvinculado da dialogicidade, da interação entre os interlocutores. A artificialidade das propostas de abordagem do texto é também resgatada por Moura (2004) que analisando exemplares de livros didáticos do

ensino fundamental, os categoriza como predominantemente tradicionais, teóricos e normativos, trazendo a concepção da língua como “técnica, estática e preconceituosa” (p.120). A concepção técnica da língua, apresentada no livro didático, pode conduzir as atitudes didáticas do professor, conforme afirma Cruz (2005), que ao estudar as condições de produção de textos no ensino médio, averigua que os professores possuem uma concepção tradicional da linguagem, propondo situações artificiais de produção que são retiradas do livro didático. Isso porque, segundo Yano (2005), o livro didático tem deixado de ser um instrumento para ser um modelo de ensino, isto é, o professor tem nele os conteúdos e exercícios a serem seguidos à risca.

Quanto aos cursos de formação, Menegassi (2004) e Zequim e Menegassi (2005) afirmam que o modelo curricular das Instituições de Ensino Superior são estruturalistas e não concedem espaço para que o ensino da leitura e da escrita seja experimentado pelo acadêmico. Menegassi (2004) ressalta que os professores que participam de curso de pós-graduação ou de extensão buscam novas leituras e teorias para subsidiar suas práticas. No entanto, esses novos discursos teóricos não chegam a ser incorporados em suas práticas que tendem a continuar tradicionais em decorrência de “terem incorporado a inaptidão construída com o trato textual” (p.111). Segundo o pesquisador, essa inaptidão parece ser rompida a partir da inserção dos professores em processos teóricos e práticos em que eles vivenciam a revisão e a reescritura dos próprios textos.

Em língua estrangeira há a continuidade da concepção de inaptidão à escrita e da relação do livro didático com as atividades artificiais e estruturais, apesar de os estudos sobre o processo de escrita em língua estrangeira terem indicado nos anos

80 uma abordagem da escrita em que “conteúdo, idéias e a necessidade de comunicação determinam a forma” (T. SILVA, 1994, p.15).

Mesmo diante dessa concepção da abordagem da escrita, os livros didáticos de língua estrangeira continuam fortemente embasados nos estudos dos anos 40 aos 60 em que a escrita é vista como uma habilidade decorrente da fala; o escritor é um simples manipulador das estruturas previstas; e o texto é resultante de um apanhado de sentenças padrão, de vocábulos e de uma estrutura discursiva complexa, muitas vezes, incompreendida pelo leitor.

Widdowson (1991) mostra que os livros didáticos de língua estrangeira apresentam modelos básicos de abordagem da escrita: leitura de texto, compreensão, exercícios estruturais e composição. A composição, quase sempre, é resultante de uma seqüência de exercícios gramaticais. Os diferentes componentes dos livros didáticos não possuem laços entre si, isto é, uma forma estrutural não é exemplificada no texto, o exercício de composição não pressupõe a reflexão e emprego da forma estudada.

Todas essas constatações do tipo de abordagem direcionada ao texto no livro didático contrariam as pesquisas sobre o processo de produção textual escrita em língua estrangeira. Os estudos de Kroll (1994), Krapels (1994), T. Silva (1994), Frielander (1994), Fathman e Whalley (1994) e de Reid (1994) demonstram o processo de escrita como dependente de vários componentes: estrutura, discurso, fatores individuais, condições de produção, dentre outros. Esses componentes podem ser categorizados como os de forma e os de conteúdo. As pesquisas indicam a reescrita como uma das estratégias que mais favorecem a diminuição da ocorrência de erros dessas duas categorias. Fathman e Whalley (1994), analisando setenta e duas redações de estudantes de inglês como língua estrangeira,

identificam, depois do processo de reescrita, a diminuição de mais de cinquenta por cento dos erros gramaticais. Segundo as autoras, a revisão e a reescritura melhoram a produção textual tanto na forma quanto no conteúdo. Assim, a abordagem textual revigora sua força associativa das características da linguagem, isto é, aproxima forma e uso, intenção discursiva e interação social, conteúdo verbal e não-verbal.

1.4 Texto e o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito

A forma e o conteúdo, de fato, são elementos fundamentais da linguagem escrita e, portanto, são indissociáveis. Porém, a abordagem da linguagem escrita, tal como tem sido direcionada pela maioria das instituições escolares brasileiras, desmembra os conteúdos metalingüísticos dos conteúdos funcionais, discursivos, pragmáticos, e dá prioridade à forma. A abordagem predominante da forma atribui à linguagem escrita um aspecto mecânico, automático, desenvolvido pelo emprego de modelos textuais pré-determinados, pré-estruturados. Besse e Porquier (1984) atribuem a esse modelo de processo de ensino e de aprendizagem o nome de abordagem explícita que prioriza o conhecimento explícito que é gerado pelas regras gramaticais, pelo conjunto normativo da língua. Por outro lado, temos a abordagem implícita que envolve o conhecimento implícito movido pelos aspectos conceituais, culturais, sociais. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem de língua recebe duas nítidas divisões: a do conhecimento explícito e a do conhecimento implícito.

Besse e Porquier (1984) estudam os efeitos da centralização na metalinguagem apontando quatro características básicas da abordagem explicitada. A primeira relaciona-se com o estudo das regras gramaticais que, por serem

susceptíveis a exceções, segundo os autores, podem induzir ao erro, às generalizações. A segunda lembra o fato de que o estudo metalingüístico engloba a escolha da linguagem de uma determinada classe social, e essa escolha traz consigo conhecimentos culturais que podem ser desconhecidos pelo aprendiz. Além disso, o aprendiz possui conhecimentos sobre língua materna e sobre outras línguas que podem interferir durante seu processo de aprendizagem. Essa interferência pode ser positiva e favorecer a comparação entre as línguas, é a terceira característica. A quarta característica vincula-se à necessidade pedagógica de revisão dos termos técnicos como forma de simplificar o processo de ensino. Essa transposição didática do conhecimento pode ser positiva ou negativa. É positiva quando a simplificação dos termos técnicos não implica a omissão de dados esclarecedores e convencionais do ponto de vista dos modelos gramaticais, como, por exemplo, substituir o termo indicativo por “o que indica”; é negativa quando a simplificação acarreta o não esclarecimento de conceitos que se tornam incompletos e distantes dos convencionais. Nesse caso, a simplificação não fortalece, não favorece o desenvolvimento da capacidade cognitiva de abstração do aprendiz, como, por exemplo, substituir, durante a formulação dos termos para os comandos dos exercícios, o uso do termo gramatical “artigo definido” por “o(s), a(s)”.

Quanto à abordagem implícita, os mesmos autores enfocam o fator da progressão como essencial. Esse fator determina o tipo de material a ser utilizado (diálogos, textos didáticos ou documentos autênticos) e qual a apresentação seqüencial dos conteúdos que respeita uma progressão sintática em termos de apresentação metalingüística que, por sua vez, está relacionada com a manipulação de enunciados e elimina a explicação de regras gramaticais. Segundo os pesquisadores, a necessidade da idéia de progressão na apresentação dos

conteúdos decorre do fato de a atividade de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira ser mais ou menos consciente. Isto é, os aprendizes de língua estrangeira sabem que participam de um contexto artificial, simulado, que cria situações de uso da língua meta. Desse modo, a abordagem implícita, através das atividades comunicativas, pragmáticas, também desenvolve atividades de metalinguagem que continuam sendo o foco do processo de ensino e de aprendizagem. Não há como ensinar língua, sem a abordagem de regras. Porém, as regras podem ser acessadas direta (explicitamente) ou indiretamente (implicitamente). Quando são diretamente acessadas, há uma tendência a categorizá-las como pertencentes à abordagem estrutural de ensino que se constitui por atividades de fixação, de repetição, do tipo “complete” ou “siga o exemplo”. Quando são indiretamente abordadas, diz-se que os estudos das regras pertencem à abordagem comunicativa ou interacional; nesse tipo de abordagem, os exercícios decorrem do desenvolvimento da capacidade de dedução, de reflexão, de relação entre os conhecimentos lingüísticos e extra-lingüísticos.

Com base nas indicações das características das abordagens do ensino e da aprendizagem do conhecimento explícito e implícito, Besse e Porquier (1984) e Ellis (1997) afirmam que os programas de ensino e aprendizagem de línguas devem equilibrar ambos os conhecimentos para que forneçam aos aprendizes uma diversidade de estratégias e operações para o desenvolvimento da linguagem.

Os conhecimentos explícito e implícito existem em todas as línguas e, ao aprender uma segunda língua, os aprendizes os resgatam, os evocam como referência e apoio cognitivo, criando o sistema da interlíngua. O sistema da interlíngua é fundamental para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira em suas habilidades de escrita e de fala. Como

vimos - nas etapas do processo de escrita de Hayes e Flower (1980) - o primeiro recurso a ser utilizado pelo indivíduo, ao escrever, é a memória de longo prazo que abrange o domínio de conhecimentos do tópico, do receptor e dos planos de escrita armazenados; esses domínios, armazenados na memória, estão relacionados com o nível cognitivo que já foi desenvolvido durante o aprendizado da língua materna e provavelmente influenciará o aprendizado da língua estrangeira. Por exemplo, a estrutura das línguas portuguesa e francesa segue a mesma ordem: sujeito, verbo e complemento. Preliminarmente, podemos deduzir que o brasileiro, aprendiz de francês, não tem dificuldades para a compreensão da estrutura gramatical da língua francesa devido a essa semelhança. No entanto, em língua francesa, existem os verbos impessoais, nos quais o pronome *il* é utilizado como sujeito neutro: *Il fait beau* (O dia está bonito). O aprendiz brasileiro, diante dessa construção, caso não tenha tido acesso à regra impessoal, tende a compreendê-la como *Ele faz bonito* (sujeito, verbo, complemento) em decorrência de seu conhecimento sobre a estrutura da língua materna. Denota-se a irrefutável recorrência ao conhecimento da língua materna como instrumento de referência para o aprendizado de uma outra língua. Nas próximas páginas, mostraremos como e por que ocorre a interferência da língua materna na língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

2 LÍNGUA ESTRANGEIRA E O SISTEMA INTERMEDIÁRIO DA LINGUAGEM

2.0 Preliminares

A atividade da escritura em língua estrangeira mobiliza, além dos aspectos específicos do processo de construção textual, o aspecto interlingüístico que é engrenado pelos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelo indivíduo ao longo de sua vivência (nos diversos campos) com a língua materna e com outras línguas. É o que ressalta Castellotti (2001), ao afirmar que a língua materna dificilmente não está associada às línguas estrangeiras; prova disso é que os modelos pedagógicos que servem de base para a elaboração de técnicas e métodos de ensino são os mesmos tanto para língua materna quanto para língua estrangeira. Entretanto, a semelhança dos modelos pedagógicos e os conhecimentos de língua do indivíduo nem sempre têm ação positiva ou facilitadora para o processo de aprendizagem. Às vezes, a interpolação de conhecimentos tem efeitos que podem ser prejudiciais e provocadores de equívocos de linguagem.

Em língua estrangeira, os equívocos da linguagem são estudados pelo Modelo de Análise de Erros, que especifica alguns aspectos de ordem cognitiva, resultantes da associação de fatores pertencentes à língua materna, à língua meta e a outras línguas conhecidas pelo indivíduo. Esses fatores aglomeram a parte formal e funcional da linguagem, dão destaque ao contexto, às diferenças individuais e, principalmente, não privilegiam a linguagem ideal prescrita pelas estruturas lingüísticas pré-estabelecidas no sistema gramatical. Pelo contrário, o Modelo de Análise de Erros indica fatores que podem conduzir à produção de construções

lingüísticas tidas como incorretas, inadequadas e que são, na verdade, parte do processo de ensino e de aprendizagem de línguas; essas estruturas são um indicativo da testagem de hipóteses influenciada pelo conhecimento de línguas do indivíduo. Por isso, a identificação dos erros nos ajuda a refletir sobre o nível de evolução ou de regressão da aprendizagem do informante e sobre os motivos que induzem à produção de uma construção lingüística alternativa e diferente da prevista pelas normas da língua meta.

Em busca dessa investigação, neste capítulo, expomos as características principais do sistema intermediário da linguagem pertencente ao contexto da língua estrangeira, esboçamos alguns modelos cognitivos do processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, e destacamos que o texto é um dos instrumentos favoráveis e mais completos para a identificação e o estudo das ocorrências do sistema intermediário de linguagem; no texto, podemos perceber as oscilações das ocorrências que são, na verdade, as variações do levantamento de hipóteses do aprendiz.

2.1 O Modelo de Análise de Erros e o sistema intermediário da linguagem

Os primeiros trabalhos sobre a interferência da língua materna na língua estrangeira (doravante LM e LE) provêm de Fries (1945) e de Lado (1957), que são aperfeiçoados por Corder (1967, 1971). Esses autores trazem, respectivamente, para o corpo teórico da análise constrativa (AC) e para a análise de erros (AE), a idéia de que entre a LM e a LE existe um sistema intermediário. Nemser (1971), também pesquisador da AC, o nomeia de 'sistema aproximativo' e demonstra que esse sistema revela semelhanças e diferenças entre a LM e a LE. Segundo seu

ponto de vista, os dados advindos da análise do sistema aproximativo seriam suficientes para a previsão das dificuldades e facilidades que rodeiam o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira; as dificuldades, expressas pelos erros, são categorizadas como decorrentes da influência negativa da LM.

Em uma vertente menos enfática quanto à influência perniciosa da LM, Corder (1967) agrega aos processamentos da análise de erros, os conceitos de dialeto transicional e dialeto idiossincrático. O dialeto transicional é o nome dado ao sistema intermediário e instável que se alimenta da LM e da LE. O dialeto idiossincrático, assim como o transicional, é intermediário e está relacionado com a LM, com a LE e com o como e porque se aprendem línguas. A identificação da idiossincrasia contribui para o processo de ensino e de aprendizagem da língua alvo fornecendo algumas das informações que são conhecidas e as que faltam aos alunos, permitindo o levantamento de hipóteses que eles realizam ao manipularem dados da LM e da língua alvo.

O sistema intermediário, aproximativo ou transicional vai ser detalhado pela teoria da Interlíngua que, iniciada por Selinker (1969), abrange discussões sobre como funciona o sistema cognitivo ativado pelo movimento centrífugo dos conhecimentos de língua(s) de um indivíduo.

2.2 O erro como fenômeno indispensável

Para Selinker (1972, 1992, 1994) o fenômeno central da interlíngua é a fossilização; ela é responsável pela psicodinâmica dos erros⁵ que são tidos como um

⁵ Selinker (1992), assim como Corder (1980a, 1980b), vê no erro um elemento fundamental para a aprendizagem. A diferença entre a visão dos dois pesquisadores concentra-se no fato de que o primeiro analisa o erro e sua relação com o contexto, enquanto que o segundo o analisa na frase e sem necessária relação com o contexto.

instrumento de testagem de hipóteses sobre a língua materna e sobre outras línguas aprendidas pelo indivíduo. É o que confirmam as pesquisas de Freeman e Long (1994) em que, os mesmos erros cometidos por crianças no processo de aquisição da LM, foram identificados na fase de testagem de regras do aprendiz de LE. Porém, o fenômeno da fossilização, tem sido enfaticamente estudado no contexto do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira.

De acordo com Selinker (1994), a fossilização envolve itens lingüísticos, normas e subsistemas que os falantes de uma determinada LM tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma determinada LE independentemente de fatores individuais. Isto é, apesar das diferenças individuais, existe, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, uma semelhança de ocorrências lingüísticas impróprias entre os usuários de uma mesma língua. Essa tendência é consolidada pelo fenômeno da fossilização que pode ser identificado por meio da análise da linguagem empregada e do confronto entre as línguas conhecidas pelo indivíduo.

Larsen-Freeman e Long (1994), ao analisarem a linguagem de seus informantes, utilizam o termo variação para demonstrar os elementos fossilizados pelos aprendizes. Segundo esses autores, a variação pode ser temporária ou permanente. A permanente é estimulada quando os aprendizes não acessam muitos modelos da língua meta e não recebem muito reforço para a variação; a temporária promove o amadurecimento do conhecimento da língua meta através das fases de testagem. As fases de testagem estão condicionadas ao manuseio dos dados de linguagem, das línguas conhecidas pelo indivíduo, por isso, pode-se dizer que a fossilização é um fenômeno de transferência negativa que ocorre quando não há coincidência entre os dados, mas o aprendiz transfere da LM ou de outras línguas uma determinada estrutura para a língua alvo e comete o chamado erro. Dessa

maneira, os erros são sinais de que o aprendiz está engajado na testagem de hipóteses edificadas pelo entrelaçamento dos dados das línguas conhecidas com os dados da língua meta.

Vê-se o cruzamento entre os dados de línguas como possível em cinco processos da Interlíngua (SELINKER, 1994): a) transferência lingüística, quando decorre da LM; b) transferência de instrução, quando pode ser identificado nos processos de instrução; c) estratégias de aprendizagem; d) estratégias de comunicação; e) supergeneralização dos dados da língua alvo.

Tarone, Cohen e Dumas (1983) afirmam que o fenômeno da transferência lingüística pode ser observado na fonologia, na morfologia, na sintaxe e no estudo do léxico, como no exemplo, “*Je sais Jean*” ao invés de “*Je connais Jean*”, cometido pela interferência do inglês LM “*I Know Jean*” durante o aprendizado do francês. Os pesquisadores também fornecem alguns exemplos das estratégias de comunicação, como o uso de paráfrases morfológicas: “*Ils nous faut partir*” no lugar de “*Il faut que nous partions*”, para evitar o subjuntivo do francês; “*J’ai trois pommes*” ao invés de “*J’en ai trois*”, para evitar o pronome *en*. Al-Housary (2003) também atrela à transferência lingüística o fato de árabes, aprendizes de francês, evitarem o uso de pronomes, substituindo-os pela repetição do nome. A mesma pesquisadora remete ao processo de supergeneralização, o estabelecimento da regra (idealizada pelo aprendiz) de que um nome é sempre precedido por um determinante: “*comme un hôte*” no lugar de “*comme hôte*”. Lemée (2002), ao estudar a variação *on/nous* dos falantes de inglês, aprendizes de francês, conclui que a centralização do material didático no aspecto formal - *nous* - está contribuindo para a transferência de instrução. Então, os aprendizes tendem a empregar predominantemente *nous* em suas construções lingüísticas; a pesquisadora afirma que somente os estudantes

que seguiram algum curso de imersão na França empregam *on* e *nous* em seus contextos específicos.

Os cinco processos da interlíngua que podem levar à fossilização são interdependentes; agem simultaneamente e são permeados por outros fatores. Vogel (1995) e Cyr (1998) destacam os fatores ligados à personalidade - extroversão, introversão, motivação, idade, sexo -; às experiências anteriores do aprendiz em matéria de aprendizagem e de comunicação lingüística; ao grau de presença ou de ausência da LM ou de outras línguas; ao pouco tempo para a aprendizagem da LE em comparação com a LM e com as outras línguas; à estrutura do ensino da LE com centralização na gramática; ao caráter artificial da comunicação. Esses fatores evidenciam que a interlíngua possui vários componentes que associados (ou não) podem produzir a fossilização.

2.3 A estrutura psicológica da língua não-materna: a coadunação entre forma e função da língua

Os cinco processos da interlíngua juntamente com os fatores indicados por Vogel (1995) e Cyr (1998), como já mencionados anteriormente, se consolidam na estrutura psicológica não-materna apontada por Selinker (1972, 1992, 1994). A estrutura psicológica não-materna revela aspectos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira e entrelaça os componentes da linguagem estabelecidos pela dicotomia competência e performance⁶.

⁶ Relaciona-se a competência com o conhecimento lingüístico, com a forma. E, a performance com a capacidade de uso da linguagem em situações particulares, com o uso (ver em CHOMSKY, 1971a; LOBATO, 1986).

Bialystok (1992), em busca de esclarecimentos sobre o sistema intermediário que se configura na estrutura psicológica não-materna que, por sua vez, integra forma e função da linguagem, propõe o seguinte sistema:

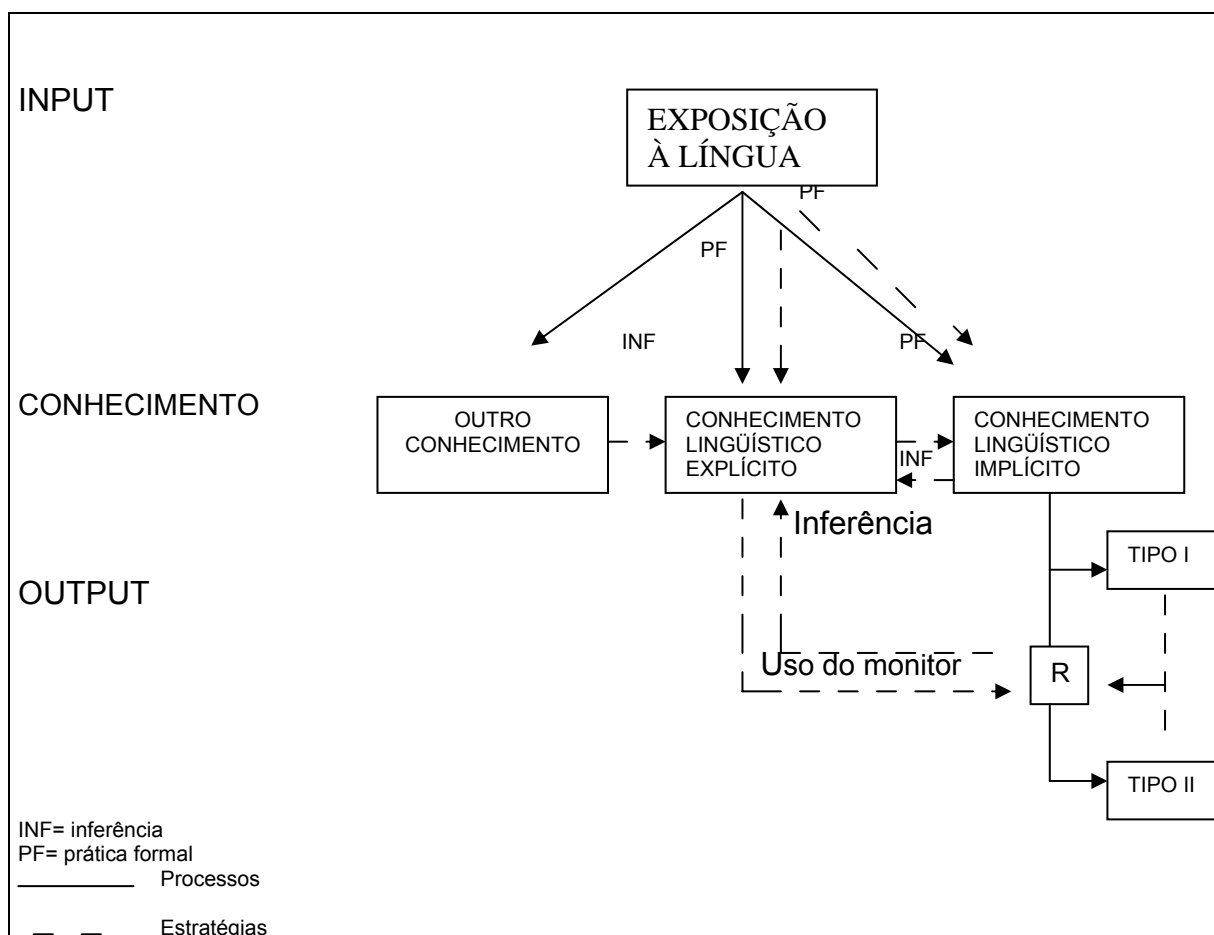


Figura 5 – Modelo de Bialystok
 Fonte: Liceras (1992, p.182).

O modelo acima é organizado em três níveis: *input* (estímulo), conhecimento e *output* (resposta). O primeiro se dirige à exposição da língua que pode acontecer em diversos contextos: sala de aula, imersão, livros, dentre outros. O segundo é subdividido em três níveis: o outro conhecimento, o conhecimento explícito e o conhecimento implícito; esses níveis se referem aos tipos de informação que o aluno aciona ao realizar uma tarefa lingüística. O outro conhecimento, diferentemente dos conhecimentos explícito e implícito, contém outras informações que podem ser ou

não lingüísticas, como o conhecimento de outras línguas, o conhecimento de mundo e de cultura. O conhecimento explícito é composto pelos fatores conscientes e possui três funções: atuar como amortecedor para a informação nova da língua que mais tarde se transforma em automática e é transferida para o conhecimento implícito; atuar como armazém para a informação da forma explícita - quando há necessidade de raciocínio consciente sobre alguma regra gramatical ou significado da palavra -; atuar como sistema articulatório explícito, isto é, fazer com que a informação representada no conhecimento lingüístico implícito se torne consciente ou explícito. O conhecimento implícito está relacionado com as tarefas de compreensão e produção espontâneas. Como afirma Bialystok, o conhecimento implícito

associa-se com a capacidade de manusear a língua; um conhecimento lingüístico explícito tem a ver com o amplo conhecimento dos aspectos formais da língua, mas não implica necessariamente a habilidade para utilizar esta informação de maneira eficaz (1992, p.183).

Quanto ao *output*, ele aborda o produto da compreensão ou da produção lingüística que se manifesta na resposta que, por sua vez, pode ser de dois tipos: espontânea ou imediata – tipo I -, como a fala, por exemplo; e deliberada - tipo II -, como a escrita. As respostas podem ser corretas ou incorretas; uma resposta do tipo I pode ser convertida em tipo II quando passa pela ação do monitor que possibilita a revisão de emprego das formas lingüísticas em relação aos seus aspectos contextuais.

As setas do modelo de Bialystok que são contínuas indicam as linhas de processamento e representam a relação entre os vários aspectos do modelo. As setas que são descontínuas sinalizam as opções das relações, representam as

estratégias de aprendizagem da língua que são subdivididas em dois grupos. O primeiro grupo é o da prática formal que se concentra no código lingüístico e nas informações do aprendiz sobre as propriedades desse código; o segundo grupo é o funcional que se centraliza nos fins comunicativos da língua e aborda a utilização do monitor - estratégia de produção (formal) e da inferência (estratégia de compreensão funcional) que são complementares.

O modelo de Bialystok (1992) fortalece a não distinção entre aquisição e aprendizagem, e ressalta a importância dos processos e das estratégias que percorrem todo o sistema da linguagem e resultam em respostas lingüísticas que podem ser corretas ou incorretas.

A possibilidade de diversificação dos tipos de respostas é condicionada pela instabilidade e interação entre os diversos fatores do modelo. Vogel (1995) propõe um outro esquema que destaca essas duas características, a instabilidade e a interação, no processo de aquisição e de produção (aprendizagem) de conhecimentos⁷ por meio da interlíngua que, por sua vez, é marcada pela constante testagem de hipóteses do aprendiz. Vejamos no modelo bidimensional proposto pelo pesquisador:

⁷ Além da hipótese central de que a aquisição e a produção estão em constante interação, Vogel (1995) formula outras quatro: (1) a aquisição dos conhecimentos e a produção envolvem as mesmas capacidades cognitivas; (2) a aptidão ao controle cognitivo é condição para a aquisição e produção; (3) a elaboração e verificação de hipóteses são os principais processos da aquisição e produção; (4) a sistematicidade e a automatização são essenciais para a aquisição e produção.

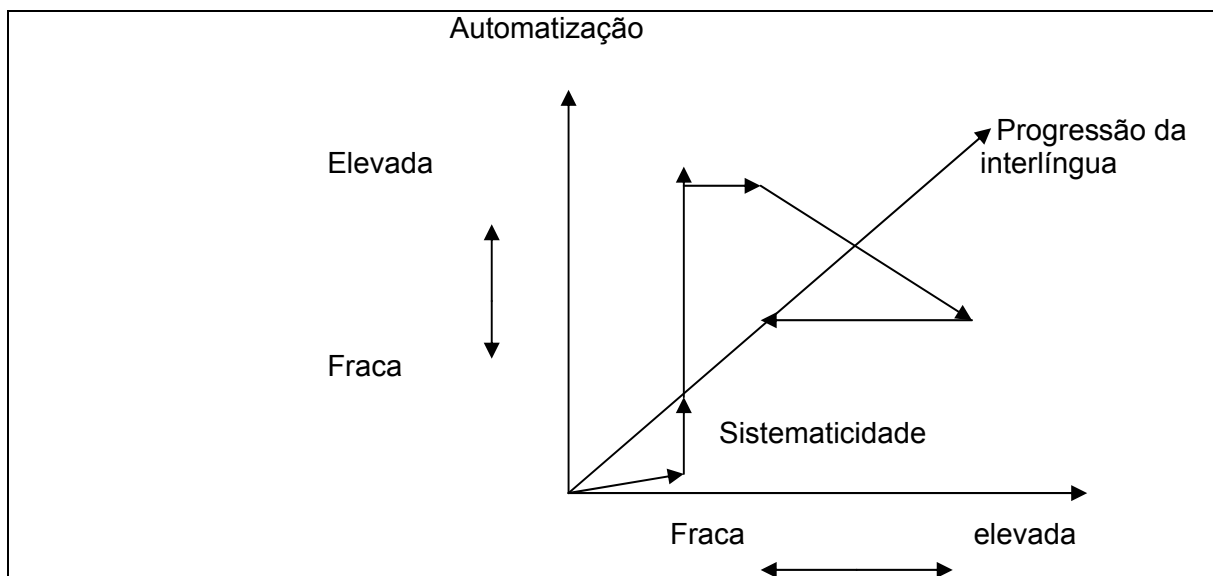


Figura 6 – Modelo Bidimensional
 Fonte: Vogel (1995, p.263).

O modelo bidimensional proposto por Vogel é formado pela automatização e pela sistematicidade que atravessam os conhecimentos interlingüísticos que podem ter momentos de evolução e de regressão, podem ser irregulares e intermitentes. Essa instabilidade é circundada pelas diferenças individuais, pelo tempo de exposição à língua e pelas estratégias de aprendizagem. Além disso, a automatização e a sistematicidade estão em constante relação com as principais capacidades cognitivas da aquisição e produção: a elaboração (comportamento lingüístico) e a verificação (comportamento pragmático) de hipóteses da interlíngua; essas duas capacidades são instáveis, mutantes. A instabilidade é proveniente da recuperação incessante dos conhecimentos anteriores do indivíduo, como afirma Vogel:

[...] o aprendiz que deseja utilizar uma LE para se comunicar deverá recorrer aos conhecimentos adquiridos anteriormente e armazenados em sua memória, ao conhecimento de mundo e aos conteúdos de experiências que igualmente ele adquiriu e memorizou (VOGEL, 1995, p.193, tradução nossa).

Com efeito, o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira tem inegável correlação com o ensino e a aprendizagem da língua materna; essa correlação se estabelece em etapas, em processos que acontecem no sistema da interlíngua que aglomera fatores interdependentes, tais como, a forma e a função, o explícito e o implícito, as diferenças individuais, os fatores de personalidade, os conhecimentos de cultura e de outras línguas. O desmembramento desses fatores dificulta o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e pode resultar em uma abordagem da linguagem exclusivamente metalingüística, estruturalista, criando obstáculos para a atividade comunicativa, pragmática da língua alvo.

2.4 Fatores: tempo e controle do sistema intermediário da linguagem

A testagem de hipóteses do sistema intermediário da linguagem parece não ter tempo nem fatores de controle pré-determinados. Ela depende do contexto de uso da linguagem e dos fatores pessoais que o permeiam. Portanto, como apresentado no modelo de Vogel (1995), os conhecimentos lingüísticos podem ter momentos de evolução e de regressão. É o que demonstra os dados de Álvarez (2002) nos quais o não uso de pronomes objetos indireto (dativos) mostra percentuais oscilantes nas construções de aprendizes do segundo, terceiro, quarto, sétimo e oitavo semestres de estudos - 37%, 39%, 40%, 28,6% e 33,4%, respectivamente. Esses percentuais são próximos e apresentam um leve aumento até o quarto semestre (de 37% para 40%), seguido por uma abrupta diminuição no sétimo (28,6%) e uma retomada do aumento (33,4%) no oitavo semestre. O mesmo ocorre nos percentuais direcionados ao uso desnecessário de dativos que de 3,7%

no primeiro semestre, diminuem para 1,6% e 1,8% nos segundo e terceiro semestres e, na seqüência, aumentam consideravelmente para 5,7% no sétimo semestre, e voltam a diminuir para 1,5% no oitavo semestre. A mesma instabilidade dos dados é observada em Yokota (2001), ao mostrar que brasileiros aprendizes de espanhol com 120h de aula têm menos ocorrências de omissão ou uso desnecessário do pronome acusativo que os aprendizes de 120h a 240h de aula. As ocorrências de omissão e uso desnecessário de pronomes também são identificadas por Durão (2004) na produção escrita de acadêmicos brasileiros do primeiro ano do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe, e por Al-Housary (2003) em níveis avançados de árabes aprendizes de francês.

Os dados anteriormente esboçados dão indícios de que a fase de testagem de hipóteses é instável. Provavelmente, o acesso a novas estruturas lingüísticas ou a novas formas de abordagem da linguagem interfira no processo da aprendizagem das estruturas precedentemente estudadas.

2.5 Fator: contexto lingüístico favorável à manifestação e à identificação do sistema intermediário da linguagem

A escolha pelo tipo de dados a serem analisados em determinada pesquisa depende do objetivo do investigador, do seu tipo de problema e de tema. No entanto, percebe-se que a aplicação de determinados testes pode favorecer a manifestação de determinadas ocorrências. Por exemplo, Santos (2001) aplica dois tipos de testes para a coleta de dados sobre o uso das formas tônicas na produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol. No tipo I a pesquisadora aplica questões objetivas e de preenchimento de lacunas; esse tipo revela uma variação

percentual de erros de 10,8% a 75,4%; já no tipo II, o de análise de redações, há uma baixa quantidade de erros. O mesmo acontece nos dados de Yokota (2001) em que a frequência de acertos de uso da preposição *a* (*Yo vi a Juan*) por brasileiros aprendizes de espanhol é maior em textos do que em frases a serem preenchidas. E ainda mais, a diferença do número de acertos é pouco relevante entre os aprendizes iniciantes (85%) e os mais avançados (82%) nos dados das redações, enquanto que no preenchimento de frases há uma diferença significativa entre os mesmos grupos: 58% (iniciantes) e 76% (mais avançados).

Os tipos de testes não vinculados a produções textuais orais ou escritas estão atrelados às estratégias de instrução explícita empregadas em livros didáticos com predomínio de exercícios metalingüísticos (Py, 2002). Por isso, acreditamos que a identificação de dados textuais espelhe mais eficazmente a testagem de hipóteses do sistema intermediário da linguagem e favoreça uma amplitude na análise dos seus diversos fatores circundantes.

Sob o intuito de verificar as fases de testagem na produção textual escrita do brasileiro aprendiz de língua francesa no que se refere ao emprego dos pronomes pessoais, expomos, a seguir, uma descrição das formas e funções dos pronomes pessoais na língua portuguesa, no português brasileiro e na língua francesa.

CAPÍTULO 3

3 PRONOMES PESSOAIS – FORMAS E FUNÇÕES

3.0 Preliminares

Focaliza-se o estudo dos pronomes pessoais nas discussões lingüísticas que atribuem ao português utilizado no Brasil um comportamento singular e constante que o diferencia do português de origem européia (CORRÊA, 1991; CYRINO, 1996; PAGOTTO, 1996; FERRARI, 2002). Essa distinção está marcada historicamente no século XX, em função da Independência do Brasil e do movimento romântico “que buscava na alma do povo as bases da cultura nacional” (ELIA, 2003, p.139). Dentre as marcas genuinamente brasileiras de uso da linguagem, Elia (2003) assinala que já no Brasil Colonial (séc. XVI) observa-se o emprego de *e/e* tanto como sujeito quanto como objeto direto em decorrência do crioulismo⁸.

Verifica-se, nas gramáticas escolares, uma preferência pelos conteúdos normativos que se apegam às regras da língua lusitana e uma tolerância com as formas do português brasileiro que são indicadas como uma variante nacional. Portanto, preconizam-se, no processo de escolarização, as regras portuguesas, apesar de a literatura e a linguagem cotidiana aceitarem o português brasileiro. Essa co-existência, essa convivência entre o português de origem européia e o português brasileiro parece influenciar o processo de ensino e de aprendizagem dos brasileiros que estudam a língua francesa, no que tange aos pronomes pessoais. Tem-se identificado o mesmo em outras línguas, isto é, devido à influência da língua materna (além de outros processos, como os citados anteriormente: transferência de instrução, estratégias de aprendizagem e de comunicação, supergeneralização das

⁸ A aceitação do português brasileiro vai ser contestada pela elite cultural brasileira composta por letrados portugueses e brasileiros (ver detalhes em Elia, 2003; R. Silva, 2004).

regras) ocorre a não aceitação da regra pronominal da língua meta, segundo as pesquisas de Syea (2000) e de Al-Housary (2003).

À procura da investigação da interferência do português como língua materna no francês como língua estrangeira, no que se refere ao uso dos pronomes pessoais, expomos, nas próximas páginas, a definição e a função dos pronomes pessoais em língua portuguesa, em português brasileiro e em língua francesa.

3.1 Pronomes na língua portuguesa

Bechara (2004) define o pronome como a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado, e refere-se a um significado léxico pela situação ou por palavras do contexto. Essa referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada no discurso. As pessoas do discurso (ou pessoas gramaticais) são classificadas em três: a que fala (1ª pessoa, o falante), a com quem se fala (2ª pessoa, o ouvinte) e a pessoa de quem se fala em relação aos participantes do ato comunicativo (3ª pessoa-indeterminada).

Quanto à classificação, os pronomes podem ser: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Eles indicam, respectivamente, as pessoas do discurso; a posse em referência às pessoas do discurso; a posição, o lugar ou a identidade dos seres em relação às pessoas do discurso; a terceira pessoa quando tem sentido vago ou exprime quantidade indeterminada; a interrogativa e se referem de modo impreciso à 3ª pessoa (normalmente são os pronomes indefinidos que, quem, qual e quanto que se empregam nas perguntas); os elementos que se referem a um termo anterior chamado antecedente.

Os pronomes desempenham “funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais” (CUNHA, 1985, p.268) e, segundo Infante (2001), servem para representar um substantivo ou para acompanhá-lo, determinando-lhe a extensão do significado. No primeiro caso, os pronomes exercem a função de um substantivo e recebem o nome de pronomes substantivos: “Lembranças a todos os teus” (CUNHA, 1985, p.268); no segundo caso, são chamados de pronomes adjetivos porque modificam o substantivo que acompanham: “Teus olhos são dois desejos” (CUNHA, 1985, p.268). Os pronomes substantivos aparecem isolados na frase, e os pronomes adjetivos são empregados junto de um substantivo.

Bechara (2004) ressalta que há pronomes que são exclusivamente substantivos (absolutos) ou adjetivos (adjuntos), enquanto que há outros que podem aparecer nas duas funções, como nos exemplos de Cunha (1980, p.199): Meu livro é este; este livro é meu. O possessivo *meu*, no primeiro exemplo, exerce a função de adjetivo e no segundo de substantivo. O possessivo *este*, também exerce ambas as funções: substantivo na primeira frase e adjetivo na segunda.

3.1.1 Os pronomes pessoais

Os pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso (ou pessoas gramaticais) que são três:

- 1ª pessoa (quem fala): *eu* (singular), *nós* (plural);
- 2ª pessoa (com quem se fala): *tu* (singular), *vós* (plural);
- 3ª pessoa (de quem se fala ou não-pessoa): *ele (a)* (singular), *eles (as)* (plural).

Como nos exemplos de Said Ali (1964, p.61): “Eu passeio; nós lemos; tu trabalhas; vós escreveis; ele ou ela dorme; eles ou elas descansam”.

Os pronomes pessoais sujeitos do singular e do plural podem não ser explicitados em uma frase, porque o sujeito é identificado pela desinência verbal. Essa construção lingüística é chamada de elipse, como nos exemplos de Said Ali (1964, p.218): “Assistiremos hoje ao espetáculo; Escreveste-me que não chegarias este mês; fui às corridas e notei tua falta.”

As pessoas gramaticais indicadas pelos pronomes sujeitos classificam-se como formas retas do pronome pessoal e, quanto à função, exercem o papel de sujeito ou de predicativo do sujeito, como no exemplo: Eu não sou ele (BECHARA, 2004, p.173). Para cada forma reta, corresponde uma forma oblíqua que funciona como complemento ou objeto (direto ou indireto). Na forma oblíqua há também a distinção quanto à acentuação que classifica os pronomes pessoais em formas tônicas ou átonas. As formas tônicas, ao contrário das átonas, estão atreladas ao uso de preposição.

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pronome oblíquo de 1ª pessoa átono:
Um dia ele <u>me</u> surpreendeu lendo um livro. • Pronome oblíquo de 1ª pessoa tônico:
Frederico Paciência ainda riu <u>pra mim</u>, não pude rir. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Nicola e Infante (1997, p.199).

Segue o quadro que expõe as formas dos pronomes pessoais:

Quadro 1 – Formas dos pronomes pessoais em língua portuguesa

PRONOMES PESSOAIS RETOS			PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			ÁTONOS	TÔNICOS
	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
Singular	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	lhe, o, a, se	ele, ela, si, consigo
	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
Plural	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	lhes, os, as, se	eles, elas, si, consigo

Fonte: Nicola e Infante (1997, p.199).

Resgatando o quadro acima, exemplifica-se o caso oblíquo e suas funções direta ou acusativa (o termo provém do latim em que o caso acusativo exprime o objeto imediato ou direto da ação expressa pelo verbo, como em Valente (1952, p.140): “Amo Deum – amo a Deus”), e indireta ou dativa (advindo do latim em que o caso dativo expressa o objeto indireto que, em português, geralmente se constrói como as preposições *a* ou *para*, como no exemplo de Valente (1952, p.137): “Lex útilis est pópulo Románo – a lei é útil ao povo romano”).

A função direta é desempenhada pelo pronome de terceira pessoa nas formas dos clíticos *o*, *a*, *os*, *as*, como nos exemplos de próclises (quando o pronome átono está em posição anteposta ao verbo):

<p>Não <u>o</u> ver para mim é um suplício. Nunca <u>a</u> encontraremos em casa. João ainda não fez anos; ele <u>os</u> faz hoje. Eles <u>as</u> trouxeram comigo.</p>

Fonte: Cunha (1985, p.270).

Essas formas resgam o gênero e o número do termo a que se refere:

Os vizinhos não viram o incêndio/ ... não o viram.
 Não encontramos os responsáveis/... não os encontramos.
 O pai comprou nova casa/...a comprou.

Fonte: Bechara (2004, p.416).

Os pronomes átonos são chamados de clíticos por não possuírem autonomia fonética e sempre se unirem ao verbo para adquiri-la. Segundo Said Ali (1964, p.204), as formas pronominais átonas se encostam ao verbo, “sendo pronunciadas como se com o verbo constituíssem um vocábulo só”. Assim, as formas são postas depois do verbo (enclíticas) e dependem da terminação do mesmo verbo. Logo:

- se a forma verbal terminar em vogal ou ditongo oral, se empregam *o, a, os, as*:
 louvou-as, louvei-os, louvava-a, louvou-as (CUNHA, 1985, p.270);
- quando associados a verbos terminados em *-r, -s* ou *-z*, os pronomes *o, a, os, as* assumem as formas *lo, la, los, las*: mandaram prendê-lo; ajudemo-la; fê-los entrar (CEGALLA, 1985, p.151);
- quando associados a verbos terminados em ditongo nasal (*-am, -em, -ão, -õe*), os pronomes *o, a, os, as* tomam as formas *no, na, nos, nas*: trazem-no; ajudavam-na; dão-nos de graça; põe-no aqui (CEGALLA, 1985, p.151).

A função indireta é exercida pelos pronomes oblíquos de terceira pessoa nas formas dos clíticos *lhe* e *lhes* que levam a marca de número, mas não a de gênero do referente. De acordo com Macambira (1997, p.139), a função indireta de *lhe* e *lhes* é corretamente empregada quando podem ser substituídos por substantivos masculinos precedidos de *ao* ou *aos*:

Isto lhe pertence = isto pertence ao professor.
 Dou-lhes um conselho = dou um conselho aos professores.

Os pronomes *me*, *te*, *se*, *nos* e *vos* podem ser empregados com função direta ou indireta. A função direta ocorre quando substituídos por um substantivo masculino precedido de *o* ou *os*; a função indireta quando substituídos por substantivo masculino precedido de *ao* ou *aos*:

<p>OBJETO DIRETO Ele <u>me</u> viu= ele viu <u>o professor</u>; Eu <u>te</u> admiro= eu admiro <u>o colega</u>; Ele <u>nos</u> espera= ele espera <u>os amigos</u>; Ela <u>vos</u> odeia= ela odeia <u>o senhor</u> ou <u>os senhores</u>; Você <u>se</u> corta= você corta <u>o menino</u>; Vocês <u>se</u> ferem= vocês ferem <u>os meninos</u>;</p> <p>OBJETO INDIRETO Ela <u>me</u> ofereceu a casa= ela ofereceu a casa <u>ao vizinho</u>; Eu <u>te</u> prometo um prêmio= eu prometo um prêmio <u>ao aluno</u>; Você <u>nos</u> pertence= você pertence <u>ao povo</u>; O caso <u>vos</u> interessa= o caso interessa <u>ao senhor</u>; Ele <u>se</u> atribuiu qualidades excepcionais= ele atribuiu qualidades excepcionais <u>ao colega</u>.</p>

Fonte: Macambira (1997, p.141).

As formas não-reflexivas *me*, *te*, *lhe* podem unir-se ao pronome átono *o* e representar ambas as funções sintáticas: a de objetivada direta e a de objetivada indireta. Como nos exemplos:

<p>Ele folheava o livro que eu deixara dentro da rede – mostrou-<u>mo</u>: É este livro?</p> <p>Em suma, te vi: contenta-te com amar-me, enquanto eu <u>to</u> permita.</p> <p>O gerente do Banco era seu amigo: se Robertoni fosse candidato à compra da fazenda, ele <u>lho</u> teria dito!</p>

Fonte: Neves (2000, p.466).

Normalmente, com exceção de *o, a, os, as, lhe, lhes*, os pronomes oblíquos podem ser reflexivos. Os Oblíquos reflexivos representam a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo. Como nos exemplos:

Alexandre só pensa em si.
 O operário feriu-se ao subir no muro.
 Tu não te enxergas?
 Eu me machuquei na escada.
 Nós nos perfilamos corretamente.
 A mãe trouxe as crianças consigo.

Fonte: Cegalla (1985, p.151).

3.2 Referência e os pronomes pessoais na língua portuguesa

O pronome exerce fundamentalmente a função de referência por meio de palavras fóricas⁹ que indicam os participantes da interlocução e da remissão textual. Os participantes da interlocução englobam o falante e o ouvinte, ou seja, 1ª e 2ª pessoas do discurso e, portanto, são exofóricas. Os elementos de remissão textual são de terceira pessoa, são endofóricos, são responsáveis pela ligação entre os elementos do texto e não resgatam nem o falante nem o ouvinte, por isso podem ser chamados de não-pessoa, segundo Neves (2000) e Bechara (2004).

A característica fórica dos pronomes é o indicador de *dêixis* (o apontar para), isto é, os pronomes “estão habilitados, como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados, ou de uma *dêixis* contextual a um elemento inserido no contexto” (BECHARA, 2004, p.162). E, devido a essa função de indicador, de apontamento, ou “por força desse valor de ‘orientação’ no discurso, os pronomes flexibilizam ‘o texto’, estabelecendo elos entre as várias partes do texto” (VILELA e KOCH, 2001, p.212).

⁹Lat. *fero*, gr. *phéro*: levar, trazer (NEVES, 2000, p.389).

Os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas (exofóricos), conforme Koch (2001), são formas referenciais presas a elementos situacionais, como no exemplo:

Desculpas e lamentos

Atravessamos um tempo curioso, tempo dos lamentos e das desculpas. A Igreja Católica pediu desculpas a Galileu e às vítimas da Inquisição. O Japão pediu desculpas pelos massacres contra os chineses numa das guerras mais estúpidas da humanidade. A Inglaterra pediu desculpa à família do brasileiro assassinado por engano em Londres. Lula pediu desculpa pela onda de corrupção em que seu partido e alguns de seus auxiliares estão envolvidos. Eu também peço desculpa por tudo de mau que escrevo, com a agravante de também escrever mal. [...]

Fonte: Cony (2005).

No texto destacado, *eu* só pode ser identificado exaforicamente, o referente do pronome pessoal é situacional, está fora do texto, remete à identidade do autor do texto, do escritor Cony.

Os pronomes de 3ª pessoa (endofóricos) são livres, pois têm função “pronominal propriamente dita” (KOCH, 2001, p.33). De acordo com Benveniste (1995), eles possuem a qualidade de substitutos e, portanto, são desprovidos de sentido por si só; somente a especificação de seu referente pode esclarecer sua função comunicativa. É o caso observado por Koch (2001) em relação a estes pronomes em função anafórica:

- O *juiz* 1 condenou o *réu* 2 a dez anos de prisão. Ele 1 achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime.
- O *juiz* 1 condenou o *réu* 2 a dez anos de prisão. Ele 2 não se conforma com o rigor da pena.

Fonte: Koch (2001, p.37).

Nos dois exemplos, o contexto estabelecido pelos elementos lingüísticos é que esclarece a relação de remissão. No primeiro, o contexto nos leva a perceber

que o juiz (e não o réu) poderia crer que a pena é condizente e, no segundo, somente o réu se relaciona com o ato de inconformidade com o rigor da pena.

A autora também esclarece que em português a referência pode ser feita por meio da elipse que, segundo Bechara (2004, p.592), está relacionada com “a omissão de um termo facilmente subentendido por faltar onde normalmente aparece, ou por ter sido anteriormente enunciado ou sugerido, ou ainda por ser depreendido pela situação, ou contexto”. Em língua portuguesa, as elipses mais comuns são as de sujeito: “Fomos à casa do amigo, porque Ø nos tinha convidado” (SAID ALI, 1964, p.217), e de verbo: “A fortuna dá a uns riqueza, Ø a outros pobreza” (SAID ALI, 1964, p.217). Mas, há também as elipses de preposição, conjunção e objeto direto. Como nos exemplos de Bechara (2004, p.592 e 593): “As visitas, Ø pés sujos, entraram no salão; Espero Ø sejam felizes; Você recebeu o convite? Recebi Ø sim”.

Analisemos o comportamento referencial dos pronomes pessoais no seguinte texto:

Da Vinci e o amor

1 “*Quanto maior a sensibilidade, maior o martírio- um grande martírio*”(Leonardo da Vinci)
Semana de múltiplas provações, fragilidades físicas e mentais expostas e postas à prova, eis que surge no caminho um pouco de alento, na retomada da leitura da biografia de Leonardo da Vinci, obra do francês Serge Bramly.

7 O desejo de retornar à trajetória do gênio do Renascimento surgira pouco tempo atrás, com o vazio que ficou após a leitura do “Código da Vinci”, vazio bastante previsível, aliás.

10 E esta retomada vem em boa hora e oferece descobertas estimulantes sobre tema de interesse cada vez mais presente, se não permanente: o amor, a paixão, o prazer.

13 Ao abordar os princípios do desenvolvimento intelectual, artístico e moral de Leonardo e tudo o que contribuiu para que ele se tornasse o gênio da pintura, da escultura, da engenharia, da arquitetura, da biologia, das técnicas militares, da anatomia, entre outros predicados, Bramly resvala no comportamento sexual e nos conceitos morais do artista. E é isso que chama a atenção, na medida em que (assim como quase tudo aquilo que ele produziu) o aproxima dos tempos atuais.

21 De acordo com o autor francês, Leonardo se manifestava perfeitamente de acordo com a moral vigente, segundo a qual “a sensualidade prejudicaria o amor verdadeiro, serviria de freio para a atividade intelectual e dela decorreriam decepções e dores.”

25 Apesar disso, o artista não se furtava do desfrute, e, se é que se pode dizer isso, arriscava. De certa forma fazendo coro, inclusive, às palavras de Petrarca perpetradas no século anterior: “Amo, a despeito de mim, por necessidade, com tristeza e lágrima.” Ou: “O

amor é um inferno de que os loucos fazem seu paraíso.” Ou ainda: “O amor é um suplício que atrai; (...) a morte que tem a aparência de vida.”

32 Mas Leonardo não apenas pega emprestado conceitos de outrem para externar seu conflituoso e aparentemente paradoxal conceito de amor e prazer, como também o faz com palavras próprias, ao descrever uma sua obra: “Prazer e dor são representados [na tal obra] com traços de gêmeos, formando como que uma unidade, pois um nunca vem sem o outro...”

38 Ok, o próprio autor de Mona Lisa, precursor do submarino e do helicóptero e amigo de Médicis, contra-argumenta: “Se o amante se afina com o objeto a que se une, resulta deleite, prazer e satisfação. Se o amante une-se ao que ama, encontra alívio; descarregado o fardo, ele encontra a tranqüilidade.”

43 Porém, e eis um porém que o remete definitivamente à contemporaneidade, ele complementa, sempre Segundo Bramly: “Se o objeto amado é vil, o amante se envilece.”
Dá o que pensar, não?

Fonte: Caversan (2005).

Ele nas linhas 14 e 19 resgata o sujeito Leonardo expresso anteriormente pelo nome Leonardo e pelo substantivo artista, respectivamente. Portanto, o pronome sujeito *e/le* exerce, nas duas ocorrências, função anafórica. Já o pronome o objetivado direto da linha 20 em função anafórica também se refere ao artista Leonardo da Vinci, levando ao artista o fator de atemporalidade. O mesmo ocorre na linha 33 em que o acusativo, em função anafórica, retoma o complemento do objeto: [...] *conceito de amor e prazer* [...], linha 33, expresso por Leonardo.

Ele pronome sujeito, nas linhas 42 e 43, retoma anaforicamente o amante e Leonardo. O acusativo na linha 43 resgata também anaforicamente Leonardo expresso na linha 38 como “autor de Mona Lisa”, e está exercendo o papel de objeto da ação.

A partir desse texto, podemos deduzir que *e/le* é sujeito e *o* é objeto, ambas formas pronominais representam a terceira pessoa e são endofóricos (conforme previsto pela gramática normativa da língua portuguesa). Sendo endofóricos, eles exercem a responsabilidade de interligar as idéias do texto, de favorecer uma seqüência lógica, inteligível no processo comunicativo, na intenção do escritor/locutor. Essa relação lógica de remissão entre pronome e referente é

consolidada pela união entre uso e forma, pelos jogos de atuação comunicativa que unificam componentes verbais e não-verbais, objetivando a interação verbal. Os elementos referenciais, via pronomes pessoais, evitam a repetição do nome e do objeto, correlacionam as idéias (resgatando o referente sem nomeá-lo novamente), trazem ao discurso, uma linearidade, um transcorrer verbal lógico que facilita a comunicação, visando a interação entre os interlocutores.

3.3 Pronomes pessoais no português do Brasil

Diacronicamente, os pronomes pessoais da língua portuguesa no Brasil têm sofrido alterações funcionais sinalizadas pelas pesquisas sobre o uso do português brasileiro. É o que indica Câmara Jr. (2005) ao afirmar que na língua coloquial do Brasil, diferentemente da língua escrita, o uso dos pronomes pessoais de 3ª pessoa em função acusativa está obsolecente. Uma das explicações para esse diagnóstico pode estar relacionada com a origem das formas da 3ª pessoa que se prendem ao demonstrativo latino *ille* (aquele). *Ele* e *ela* originam-se do nominativo *ille* e *illa* (aquele, aquela). *O(s)* e *a(s)* provêm do acusativo latino *ille* e suas formas *illum*, *illam*, *illos* e *illas* – aquele, aquela, aqueles e aquelas (CÂMARA JR, 1979, tradução nossa). Os demonstrativos exercem, em latim, todas as funções sintáticas. Devido à sua origem latina, o mesmo está acontecendo com os pronomes *ele(s)* e *ela(s)*, como exemplifica Neves (2000, p.457) a partir de excertos de obras literárias brasileiras:

Não sei- respondia a recepcionista que trabalhava com ele há quinze anos- Nunca vi ele assim.
 Benê levou ele. Levou quase à força.
 Quando Ludmila chegou encontrou ele morto, no banheiro.

Nota-se que o uso das formas *ele(s)* e *ela(s)* em função objetiva é o reflexo de uma reformulação do sistema pronominal no Brasil; essas formas tornaram-se semelhantes aos nomes e aos demonstrativos do ponto de vista sintático e mantiveram-se invariáveis independentemente da função sintática. Já no português arcaico, o uso dessas formas é um recurso de ênfase: “E o ermitan, pois vio ele e seus companheiros e falou com eles muitas cousas, perguntou-os” (R. SILVA, 2001, p.103).

Além dessas mudanças, Câmara Jr. (2004) ressalta que como resultado da equivalência entre *tu* e *você*, *você* tem como forma complementar átona: *te*. Monteiro (2002) reforça que *vós* e as suas formas correspondentes já praticamente desapareceram da língua portuguesa do Brasil.

Infere-se que o uso cotidiano dos pronomes pessoais não segue as características normativas da língua portuguesa. Diante disso, resgataremos algumas pesquisas que comprovam as diferenças de emprego dos pronomes pessoais existentes entre língua portuguesa de origem européia (gramática normativa) e português em uso no Brasil.

Dentre as pesquisas funcionalistas, buscamos a do projeto Gramática do Português Falado que objetiva preparar, segundo seu organizador, “uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil” (CASTILHO, 1996, p.9). Justamente no volume 4 (Estudos Descritivos) da Gramática do Português Falado, um grupo de pesquisadores, liderados por Rodolfo Ilari, investiga o uso dos pronomes pessoais do português falado, a partir da observação de dados do projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta). Essa pesquisa revela que *você* (pronome de tratamento) substitui o *tu*, e que esse último sobrevive na

região de Porto Alegre com ocorrências do *tu* não só como 2ª pessoa, mas também como 3ª pessoa do verbo. Quanto às formas clíticas, verifica-se um predomínio de pronomes átonos em função objetiva direta; constata-se uma única ocorrência da forma *e/la* nessa função. O mesmo acontece na função objetiva indireta em que *lhe* é empregado ao lado do verbo que pede objeto direto. De acordo com os pesquisadores, a linguagem culta evita: empregar um objeto preposicionado; elidir o objeto; aceitar a forma tônica *e/e* e *e/la* como objetiva direta. Tais constatações indicam que o português falado culto do Brasil opta pela gramática normativa da língua portuguesa.

Em contrapartida, as pesquisas gerativistas mostram que o uso normativo dos pronomes pessoais da língua portuguesa não é tão evidente e constante no português do Brasil. Por exemplo, Cyrino (1996) ao analisar peças teatrais brasileiras¹⁰, produzidas do século XVIII ao século XX, constata que há uma redução no uso dos clíticos de 1ª e 2ª pessoas. Essa redução é intensa no uso do clítico de 3ª pessoa (de 34% no século XVIII para 16.3% no século XX e 4.0 % de clítico plural na segunda metade do século XX). Além disso, o primeiro clítico a desaparecer é o clítico o proposicional (século XX). A partir do século XIX surge o emprego doônico preenchendo a posição do clítico. A pesquisadora relaciona ao desaparecimento do clítico, o surgimento do objeto nulo (aumento de 14.2% no século XVIII para 81.1% no século XX) em sentenças que não poderiam ocorrer no português europeu, como no exemplo: “Inferno, isso é: se de Dante, não sei, porque não conheço Ø”. No português brasileiro, o uso do objeto nulo pode ocorrer em diversas estruturas, e a referência ao elemento anterior é deduzida pelo contexto lingüístico ou

¹⁰ Cyrino analisa 2.308 dados extraídos de autores brasileiros (principalmente escritas de comédias e, na falta dessa, modinha e poesia satírica). O critério utilizado, segundo a autora, foi o de escolher um autor ‘popular’ em cuja obra se ‘espelhasse’ a linguagem popular da época, segundo estudiosos da literatura.

extralingüístico. No português europeu, a referência é resgatada pelo contexto lingüístico, por isso, ficaria incompleta a frase do exemplo acima citado em que o uso da ênclise seria obrigatório. Vejamos outros exemplos de Cyrino (1996, p.164):

<p>Objeto nulo em português europeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●A empregada colocou os livros na estante? Sim, ela colocou Ø. ●A Maria entregou o dinheiro ao Manuel, mas eu sei de algumas pessoas que nunca teriam entregue Ø. <p>Objeto nulo em português brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Eu informei a polícia da possibilidade de o Manuel ter guardado Ø no cofre da sala de jantar. ●O rapaz que trouxe Ø agora mesmo da pastelaria era teu afilhado. ●Que a IBM venda Ø a particulares surpreende-me. ●O pirata partiu para as Caraíbas depois de ter guardado Ø cuidadosamente no quarto.

Nos exemplos do português brasileiro, o referente não está expresso na oração e só pode ser retomado pelo contexto extralingüístico. Nos exemplos do português europeu, ao contrário, resgata-se o referente no contexto lingüístico.

Pagotto (1996), ao examinar 1.426 dados extraídos de cartas e documentos oficiais entre os séculos XVI e XX, aponta o desaparecimento do clítico acusativo que apresenta mais traços de concordância: os de 3ª pessoa. Os clíticos que restaram mais fortemente (lhe,me,te) são neutros em relação à concordância.

As constatações de Cyrino (1996) e Pagotto (1996) são confirmadas pelas pesquisas funcionalistas de Corrêa (1991) e Ferrari (2002). Corrêa, observando os objetos diretos anafóricos na fala e na escrita, estabelece os seguintes percentuais: na fala de sujeitos analfabetos há o predomínio (66.6%) de uso de objeto nulo contra nenhuma ocorrência de uso dos clíticos, 25.6% de uso de pronome tônico na posição de objeto direto e 7.6% de pronome anafórico. Já os sujeitos com nível

universitário usam 67.8% de objetos nulos, 7.1% de pronome tônico na posição de objeto direto, 14.2% função anafórica e 10.7% de clíticos. Evidencia-se, pelos dados do mesmo pesquisador, o uso de clíticos a partir da 5ª e 6ª séries, bem como uma redução de uso de tônicos na posição de objeto direto (de 20.1% das 7ª e 8ª séries para 7.1% no grau universitário) e um aumento do uso anafórico (de 7.6% das 7ª e 8ª séries para 14.2% no universitário). Quanto aos dados da escrita, há grande declínio no uso do objeto nulo com relação ao nível de escolaridade: de 57.5% nas 1ª e 2ª séries para 9.5% no universitário. O mesmo acontece com o uso do tônico na posição objetiva direta: de 7.5% para 0% no nível universitário. Em contrapartida, há um significativo aumento no uso dos clíticos: de 0% em analfabetos a 85.7% no universitário. Os dados confirmam que o uso de clíticos acusativos está relacionado com o aprendizado escolar da norma culta, do discurso formal.

Os dados de Corrêa (1991) atualizam-se pela pesquisa de Ferrari (2002) que sintetiza os seguintes percentuais: em indivíduos analfabetos não há nenhuma ocorrência de clítico contra 43% de pronome tônico na posição objetiva direta e 57% de objeto nulo. A oralidade do nível universitário apresenta 5% de clítico, 22% de pronome tônico na posição objetiva direta e 73% de objeto nulo. Na escrita, desse mesmo nível, há um aumento considerável do uso dos clíticos (49%) anteposto à diminuição do objeto nulo (28%).

Esses dados expõem as evidentes particularidades funcionais dos pronomes pessoais em língua portuguesa como norma padrão e em português brasileiro. Observamos, pelas pesquisas de Cyrino (1996) e de Leoni (2002), que mesmo na linguagem escrita, há ocorrências de emprego da forma tônica em função objetiva. Assim sendo, Menon (1995), com base em suas pesquisas funcionalistas e

variacionistas, sugere a seguinte composição para o sistema pronominal do português do Brasil:

Quadro 2 – Sistema pronominal do Português Brasileiro

PESSOA	PRONOME SUJEITO	PRONOME OBJETIVADO DIRETO	PRONOME OBJETIVADO INDIRETO	PRONOME OBJETIVADO PREPOSICIONAL
1ª singular	Eu	me	me	mim
2ª singular	tu, você	te, lhe, se	te, lhe, se	você, ti
3ª singular	ele, ela	ele, ela	ele, ela, lhe	ele, ela, si
1ª plural	Nós	nos	nos	nós
2ª plural	Vocês	vocês, lhes, se	vocês, lhes, se	vocês
3ª plural	eles, elas	eles, elas	eles, elas, lhes	eles, elas, si

Fonte: Menon (1995, p.103).

De acordo com a tabela pronominal do português do Brasil, o pronome sujeito *você (s)* surge ao lado de *tu* e em substituição de *vós*, tal como identifica Ilari (1996). A particularidade dessa mudança é que *você* traz consigo o morfema \emptyset e *tu* continua com o morfema s (apesar de algumas variações regionais em que incorpora-se ao *tu* o morfema \emptyset), e *vocês* traz o morfema m. Como consequência do uso de *você(s)* em segunda pessoa do pronome sujeito, o *lhe* e o *se* também ocupam o paradigma de complementos objetivados de segunda pessoa singular, e *lhes* de 2ª pessoa plural. *Ele(s)* e *ela(s)* assumem as formas objetivadas direta *o(s)* e *a(s)*, como também sinalizam Vilela e Koch (2001) e Câmara Jr (2005), bem como a forma indireta introduzida por uma preposição (a ele, a ela), conforme Câmara Jr. (2004). Os tônicos: *comigo*, *contigo*, *consigo*, *conosco* e *convosco*, estão obsoletos.

A partir dos dados resgatados anteriormente, relaciona-se o maior índice de uso de clítics (normativos) à linguagem dos indivíduos com maior escolaridade. Atribuem-se à escola o estudo e a fixação da regras normativas da língua portuguesa. No entanto, na oralidade, há índices, em todos os níveis, do emprego do tônico em função clítica: 7.1% no nível universitário contra 25.6% em sujeitos

não-alfabetizados (CÔRREA, 1991); e 43% em sujeitos analfabetos contra 22% em nível universitário (FERRARI, 2002). Esses indicativos espelham o conflito existente entre a norma do português europeu e o uso do português do Brasil.

3.4 Pronomes pessoais na língua francesa

A língua francesa, ao contrário da língua portuguesa, não apresenta uma variação no tocante ao emprego dos pronomes pessoais. Tanto em língua culta, quanto em língua coloquial, observa-se a utilização das normas gramaticalmente previstas. Como segue:

Quadro 3 – Pronomes pessoais em língua francesa

	SUJEITO	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO	REFLEXIVOS	TÔNICOS
1ª pessoa s.	je	Me	me	me	moi
2ª pessoa s.	tu	Te	te	te	toi
3ª pessoa s.	il, elle, on	le, la, en	lui, en, y	se	lui, elle
1ª pessoa pl.	nous	Nous	nous	nous	nous
2ª pessoa pl.	vous	Vous	vous	vous	vous
3ª pessoa pl.	Ils, elles	Les	leur, en, y	se	eux, elles

Fonte: Bescherelle 3 (1990, p.223 e 224).

Assim como em língua portuguesa, os pronomes pessoais da língua francesa indicam as pessoas do discurso (ou pessoas gramaticais):

- 1ª pessoa (quem fala): *je* (singular), *nous* (plural);
- 2ª pessoa (com quem se fala): *tu* (singular), *vous* (plural);
- 3ª pessoa (de quem se fala ou não-pessoa): *il, elle* (singular), *ils, elles* (plural).

Benveniste (1989), ao discutir o pronome em francês moderno, ressalta que “salvo os pronomes-sujeito (série *je*) imperativo e as formas nominais do verbo, nenhuma forma verbal pode ser empregada sem pronome” (p.203).

A segunda pessoa do plural possui uma particularidade, além de *vous* indicar o plural, pode sinalizar uma relação de formalidade ou de respeito no discurso, quando também exerce a função de singular em substituição ao *tu*. Como nos exemplos:

<p><u>Tu</u> me faire rire, tiens! Tu me fazes rir, oras!</p> <p><u>Vous</u> me surprenez, cher ami. O senhor me surpreende, caro colega.</p>

Fonte: Bescherelle 3 (1990, p.226, tradução nossa).

A primeira pessoa do plural *nous*, no uso familiar da linguagem, pode ser substituída pelo pronome indefinido *on*:

<p>Mes copains et moi, <u>on</u> est allé(s) à un match de foot dimanche. <u>On</u> s'est bien amusé(s).</p> <p>Eu e meus amigos, <u>nós</u> fomos a uma partida de futebol domingo. <u>Nós</u> nos divertimos.</p>

Fonte: Delatour (2004, p.73, tradução nossa).

A terceira pessoa é a não-pessoa em decorrência da sua não correlação de pessoa, isto é, “pode ser uma infinidade de sujeitos - ou nenhum” (BENVENISTE, 1995, p.253). A terceira pessoa indica o processo de não importa quem e não importa o que; ela possui a qualidade de substituto e é claramente contrária ao *eu* e ao *tu* que indicam o falante e o ouvinte, como no exemplo “Pierre est malade; il a la fièvre/ Pedro está doente; ele está com febre” (BENVENISTE, 1995, p.282), em que *e/le* comuta-se com Pedro representando-o sintaticamente, substituindo-o e não exercendo a função de indicador de pessoa como o fazem *eu* e *tu*: “Há entre nós um abismo: tu o abriste; eu precipitei-me nele” (BECHARA, 2004, p.174).

A propósito dos pronomes objetivados, os de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural apresentam as mesmas formas para os casos direto e indireto: *me, te* (singular); *nous, vous* (plural), como mostram os exemplos a seguir:

OBJETIVADO DIRETO	OBJETIVADO INDIRETO
Paul <u>me</u> regarde. Paul <u>te</u> regarde. Paul <u>nous</u> regarde. Paul <u>vous</u> regarde.	Paul <u>me</u> parle. Paul <u>te</u> parle. Paul <u>nous</u> parle. Paul <u>vous</u> parle.
Paulo me olha. Paulo te olha. Paulo nos olha. Paulo vos olha.	Paulo fala-nos. Paulo fala-te. Paulo fala-nos. Paulo fala-vos.

Fonte: Grégoire (1995, p. 116 e 118, tradução nossa).

A terceira pessoa dos pronomes objetivados possui formas distintas para os casos direto e indireto: *le, la, les; lui, leur*, respectivamente. A primeira série desses pronomes (*le, la, les*) refere-se a pessoas ou a coisas, e substitui um nome precedido por um artigo definido, por um adjetivo possessivo ou por um adjetivo demonstrativo; a segunda (*lui, leur*) refere-se a pessoas e substitui um complemento seguido pela preposição *a*. Verifiquemos nos exemplos:

<p>OBJETIVADOS DIRETO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui c'est <u>la fille</u> qui parle avec Jean-Paul? Je ne sais pas, je ne <u>la</u> connais pas. • Qui c'est <u>le garçon</u> qui parle avec Jean-Paul? Je ne sais pas, je ne <u>le</u> connais pas. • Quem é a garota que fala com Jean-Paul? Eu não sei, eu não <u>a</u> conheço. • Quem é o garoto que fala com Jean-Paul? Eu não sei, eu não <u>o</u> conheço. <p>OBJETIVADOS INDIRETO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu as des nouvelles <u>de Paul</u>? Non, mais je vais <u>lui</u> téléphoner.

- Tu as des nouvelles de Claudine?
Non, mais je vais lui téléphoner.
- Tu as des nouvelles de tes soeurs?
Non, mais je vais leur téléphoner.
- Tu as des nouvelles de tes parents?
Non, mais je vais leur téléphoner.

- Você tem notícias de Paul?
Não, mas vou lhe telefonar.
- Você tem notícias de Claudine?
Não, mas vou lhe telefonar.
- Você tem notícias de suas irmãs?
Não, mas vou telefonar-lhes.
- Você tem notícias de seus parentes?
Não, mas vou telefonar-lhes.

Fonte: Bérard (1991, p. 49-50, tradução nossa).

As formas objetivas da 3ª pessoa podem se combinar em uma única frase em posição anteposta à forma verbal ou em posição posposta no modo imperativo. Isso porque o “pronome objeto de 3ª pessoa pode não remeter a um único sujeito, já que o pronome sujeito *il* substituí não importa que nome próprio ou substantivo, podendo ter dois referentes distintos ou mesmo funcionar sem referente” (BENVENISTE, 1989,p.207). Como nos exemplos:

- Il dit qu’il va partir (= ? anunciou sua própria partida)
 - Il dit qu’il va partir (= ? anunciou a partida de outra pessoa)
 - Il dit qu’il va pleuvoir (Ele diz que vai chover).
- Disso decorre que *il* pode ter dois pronomes objeto diferentes: “*il le lui explique*” (ele lho explica):
- il le lui... em que é necessário distinguir três *il*: il sujeito por il 1, le por il 2 (objeto direto) e lui por il 3 (objeto indireto).

Fonte: Benveniste (1989, p.207, tradução nossa).

Excepcionalmente, os verbos pronominais e alguns verbos (être à quelqu’un, penser à quelqu’un, songer à quelqu’un, etc) não empregam os pronomes complementos indireto substituindo-os por à + pronome tônico. Como nos exemplos de Delatour (2004, p.78): “Je pense à lui; Faites attention à eux.”

Quanto aos pronomes reflexivos, assim como na língua portuguesa, o sujeito e o objeto da ação são idênticos e são complementos direto ou indireto:

<p>Je me couche tôt. Tu te couches tard. Il se couche à dix heures. Nous nous couchons à minuit. Vous vous couchez à onze heures. Ils se couchent à huit heures.</p> <p>Eu me deito cedo. Tu te deitas tarde. Ele se deita às dez horas. Nós nos deitamos à meia-noite. Vós vos deitais às onze horas. Eles se deitam às oito horas.</p>

Fonte: Grégoire (1995, p.114, tradução nossa).

De acordo com Grégoire (1995) e Grevisse (1993), os pronomes tônicos são utilizados após uma preposição e reforça o pronome. Em acréscimo, Benveniste (1989, p.203) enumera várias características para os tônicos, que segundo o autor, são componentes da série *moi* do pronome autônomo (pronome que não é obrigatoriamente ligado ao verbo por ênclise ou próclise, como o da série *je*):

- este pronome designa a pessoa sintática e pode, como tal, ser empregado independentemente: “Qui est-là? – Moi” ou “moi, j’aime marcher; lui non;”
- admite um aposto identificador: “Moi, Pierre; moi le facteur;”
- serve de antecedente a um pronome pessoal combinado que, sozinho, pode se unir ao verbo: “moi, je pense que...”; nesse caso, o pronome é redundante em relação ao sujeito (GREVISSE, 1993, p.972) ou considerado como enfático (BESCHERELLE, 1990, p.224);
- serve de antecedente a um pronome relativo: “moi, qui suis...;”

- serve de forma predicativa: “C’est moi- C’est moi qui l’ai fait;”
- combina-se com todas as preposições: “à moi; chez toi; avec lui, etc;”
- por intermédio das preposições, combinam-se com diversos adjetivos: “moi-même; toi-seul; nous autres; vous tous;”
- pode coordenar-se, anteposto ou posposto, com outros pronomes autônomos: “moi et toi”, com nomes próprios: “moi et Pierre”; com substantivos: “moi et mes amis.”

Os dois últimos pronomes pessoais, *en* e *y*, substituem um grupo de palavras. Eles são chamados de pronomes neutros porque não representam uma palavra marcada pelo gênero ou número. O pronome *en* corresponde a um sintagma nominal introduzido por *de* (*du, de la, des, de l’*) ou por um artigo indefinido (*un, une, des*) e pode exercer as duas funções objetivadas:

<p>OBJETO DIRETO Il demande du pain; on lui <i>en</i> donne.</p>

<p>OBJETO INDIRETO Pour parler de ses vacances, il <i>en</i> parle!</p>

Fontes: Grevisse (1993, p.993); Bescherelle 3 (1990, p.223).

O pronome *y* corresponde a um sintagma nominal introduzido por *à* e exerce a função objetiva indireta:

<p>•Je pense sans arrêt à ton départ. J’y pense sans arrêt.</p>

Fonte: Bescherelle (1990, p.224).

Quando se utilizam dois pronomes complementos, se obedece à seguinte ordem (salvo no emprego imperativo em que o objeto é posposto ao verbo):

Quadro 4 – Posições dos pronomes pessoais em língua francesa

	1	2	3	4	5	
		me				
		te	le	lui		
sujet	+	se	la		y	en
		nous	les	leur		
		vous				
		se				
						+ verbe
<p>Tu me le prêtes. Je te les offre. Elle le lui explique. Nous les leur apportons.</p>						

Fonte: Grégoire (1995, p.120).

Conforme Delatour (2004), *y* e *en* jamais são empregado juntos, exceto quando na expressão *il y a*. Os pronomes das colunas 1 e 3 e das colunas 3 e 4 nunca são empregados juntos, como exemplificados:

- On m'a présenté au directeur.
 → On m'a présenté à lui. (jamais: on me lui a présenté)
- J'ai téléphoné à mes parents en Angleterre.
 → Je leur ai téléphoné en Angleterre. (jamais: Je leur y ai téléphoné)

Fonte: Delatour (2004, p.82).

3.5 Referência e os pronomes pessoais na língua francesa

Weinrich (1989) postulando os papéis textuais dos pronomes, os classifica de acordo com suas formas de emprego, em duas sub-classes: as formas presas e as formas livres. As formas presas são empregadas em um contexto lingüístico imediato de um verbo e são compostas pelos pronomes sujeitos e pelos pronomes objetivados direto e indireto. As formas livres podem depender exclusivamente do contexto situacional, abrangem os pronomes tônicos e se combinam com as formas presas. Quando combinadas, as formas livres ajudam a esclarecer o referente da presa, como no exemplo:

- - Tu pourrais lui (forma presa) écrire de temps en temps.
- À lui (forma livre) ou à elle (forma livre)?
- À elle (forma livre), bien sûr.

- Você poderia escrever-lhe de vez em quando.
- Para ele ou para ela?
- Para ela, é claro.

Fonte: Weinrich (1989,p.69, tradução nossa).

Segundo Weinrich, as 1ª e 2ª pessoas podem expressar o papel comunicativo dos locutores enquanto que as de 3ª pessoa expressam o papel comunicativo do referente. Deduzimos, então, que todas as formas podem ser exofóricas ou endofóricas, mas há maior tendência exofórica para as formas de 1ª e 2ª pessoas e endofóricas para as de 3ª pessoa. Como no exemplo de Weinrich (1989, p.67): “*Je te l'expose, l'histoire*”; em que *je* e *te* são exofóricos e *le (l'expose)* é catafórico, especificado por *l'histoire*.

Milner (2003) ao discutir as noções de referência e correferência vem ao encontro das afirmações de Weinrich atribuindo a predominância de correferência

virtual (conjunto de condições que caracterizam uma unidade lexical) aos pronomes de 3ª pessoa. Isso quer dizer que como referência real (unidade lexical), a remissão de um pronome não pode ser definida; somente a análise do emprego do pronome, ou seja, a busca de sua correferência virtual que lhe atribui uma funcionalidade (o mesmo ocorre com os pronomes objetivados). Em contrapartida os pronomes sujeito das 1ª e 2ª pessoas já possuem correferência virtual no seu próprio enunciado, por isso são majoritariamente exofóricos.

Vejamos as funções fóricas e referenciais dos pronomes pessoais no seguinte texto:

Quel avenir pour l'Institut Pasteur?

1 Chacun sait aujourd'hui que la recherche biologique française ne vas pas bien. Et la responsabilité est lourde des gouvernements qui lui on donné beaucoup de bonnes paroles, surtout en période électorales, mais jamais les moyens de faire face à l'évolution rapide des techniques et de la compétition internationale, quand bien même quelques fonctionnaires de Bercy ne demandaient pas "à *quoi sert la recherche?*."

8 L'Institut Pasteur est un composant majeur de cette recherche, et la crise qui vient de le secouer en profondeur, si elle est symptomatique du malaise général de ce milieu, n'en pose pas moins, une nouvelle fois, la question de l'avenir de cette illustre maison.

13 Comme partout en France, chacun souhaite ici des reformes, mais comme partout aussi, à condition qu'elles ne remettent en question de as propre situation.

16 Scientifique brillant, et bien plus ouvert au dialogue que ne veulent le croire ses détracteurs, le directeur général, qui vient de jeter l'éponge, a voulu faire des réformes qui, tôt ou tard, s'imposeront et il vaudrait mieux ne pas trop perdre de temps, mais il a voulu faire vite, soulevant des oppositions multiples, parfois contre nature, ce qui rappelle bien d'autres crises récentes dans notre pays.

[...]

Fonte: Lévy (2005).

Na linha 2 *lui* é objetivado indireto e anafórico tendo por referente *a pesquisa biológica* expressa na linha 1.

Le (linha 8) está em função objetiva direta e anafórica resgatando o antecedente *Instituto Pasteur*. Já na linha 9, *elle* exerce função de sujeito anafórico

que é identificado no antecedente *a crise*. O mesmo ocorre com o plural *elles* (linha 14) retomando *as reformas*.

A função catafórica foi identificada em *le* objetivado direto (linha 16) antecedendo o *diretor geral*.

As duas ocorrências de *Il* na linha 18 são pronomes sujeitos anafóricos e se referem ao *diretor geral*.

Em resumo, *il* e *elles* são pronomes sujeitos, enquanto que *lui* e *le* são objetivados, ambos os grupos são endofóricos.

Todos os pronomes de terceira pessoa empregados nos textos (de língua francesa e de língua portuguesa) são representantes de formas presas e precisam de correferência virtual, ou seja, como elementos isolados não possuem sentido ou expressividade, eles agem como remissivos e só concretizam sua funcionalidade quando têm o referente identificado.

Podemos, preliminarmente, deduzir que os pronomes da língua portuguesa (normativa) e os pronomes da língua francesa têm a mesma função e posição na oração.

3.6 Pronomes pessoais na língua portuguesa versus pronomes pessoais na língua francesa

Diante do exposto anteriormente, constata-se que as formas e as funções dos pronomes pessoais na língua portuguesa e na língua francesa são semelhantes. Os pronomes de primeira e segunda pessoas são predominantemente exofóricos, se referem às pessoas fora do texto, ao locutor e ao receptor, a quem fala e a com quem se fala. Os pronomes de terceira pessoa são endofóricos, estão

obrigatoriamente ligados a seu referente para poderem ser identificados como substitutos de não importa o que ou quem. Diferentemente das primeira e segunda pessoas (que possuem a referência real de locutor e receptor), os pronomes de terceira pessoa não indicam a pessoa, mas indicam de quem se fala. Esse de quem se fala está preso à referência virtual que se constitui por meio das relações fóricas, das relações de interdependência entre o pronome e o seu referente, somente identificado no todo textual ou contextual.

Observa-se, quanto às formas dos pronomes pessoais em língua portuguesa e em língua francesa, uma semelhança morfológica, devido à mesma origem latina de ambas as línguas, como nos quadros abaixo:

Quadro 5 – Formas dos pronomes pessoais em língua portuguesa

PRONOMES PESSOAIS RETOS			PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			ÁTONOS	TÔNICOS
	1ª pessoa	Eu	me	mim, comigo
Singular	2ª pessoa	Tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	lhe, o, a, se	ele,ela, si, consigo
	1ª pessoa	Nós	nos	nós, conosco
Plural	2ª pessoa	Vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	lhes, os, as, se	eles, elas, si, consigo

Fonte: Nicola e Infante (1997, p.199).

Quadro 6 – Pronomes pessoais da língua francesa

	SUJEITO	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO	REFLEXIVOS	TÔNICOS
1ª pessoa s.	je	Me	Me	me	moi
2ª pessoa s.	tu	Te	Te	te	toi
3ª pessoa s.	il, elle,on	le, la, en	lui, en, y	se	lui,elle
1ª pessoa pl.	nous	Nous	Nous	nous	nous
2ª pessoa pl.	vous	Vous	Vous	vous	vous
3ª pessoa pl.	ils, elles	Les	leur, en, y	se	eux, elles

Fonte: Bescherelle 3 (1990, p.223 e 224).

Com exceção dos pronomes *en* e *y* que não têm correspondentes pronominais pessoais na língua portuguesa, todos os outros pronomes são da

mesma origem morfológica latina: *ego, tu, nos, vos* (casos nominativos dos pronomes pessoais em latim); *ille, illa, illi, illae* (caso nominativo dos pronomes demonstrativos do latim que se adequaram à terceira pessoa dos pronomes pessoais em línguas provenientes do latim que, por sua vez, só possuem formas pessoais de terceira pessoa para a função reflexiva); *me, te, se, nos, vos, se* (caso acusativo); *mihi, tibi, sibi, nobis, vobis, sibi* (caso dativo). Como no quadro:

Quadro 7 – Pronomes pessoais em latim

		NOMINATIVO	ACUSATIVO	DATIVO
	1ª pessoa	ego (eu)	me (me)	mihi (a mim, me)
Singular	2ª pessoa	tu (tu)	te (te)	tibi (a ti, te)
	3ª pessoa- formas reflexivas	-	se (se)	sibi (a si, se)
	1ª pessoa	nos (nós)	nos (nos)	nobis (a nós, nos)
Plural	2ª pessoa	vos (vós)	vos (vos)	vobis (a vós, vos)
	3ª pessoa- formas reflexivas	se (se)	se (se)	sibi (a si, si)

Fonte: Furlan e Bussarello (1993, p.43).

Quanto à posição na frase, os pronomes pessoais sujeito, em língua francesa, sempre acompanham o verbo, o mesmo acontece com os pronomes sujeito em língua portuguesa. Os pronomes complemento, em português, podem vir antes (próclise) ou depois (ênclise) do verbo. Em língua francesa, os pronomes objetivados são sempre proclíticos, exceto quando estão juntos do imperativo afirmativo; nesse caso, o pronome é empregado após o verbo e com hífen, como no exemplo: “Si vous voulez joindre Madame Lescot, appelez-la sur son portable – Se o (a) senhor (a)

quer encontrar Madame Lescot, chame-a ao celular” (DELATOUR, 2004, p.83, tradução nossa).

Com base nesses indicativos de semelhanças, pressupõe-se que o estudo dos pronomes pessoais da língua francesa pelos brasileiros não é um elemento complicador tanto para a compreensão gramatical quanto para o emprego discursivo. Entretanto, vimos o uso diferenciado de algumas formas dos pronomes pessoais no português brasileiro como um indicativo de elemento lingüístico instigador da interferência da língua materna no aprendizado do francês língua estrangeira.

3.7 O uso dos pronomes pessoais: língua materna *versus* língua estrangeira

Cognitivamente, em língua portuguesa, o indivíduo lida com duas fórmulas: a normativa advinda do português europeu e a funcional concretizada no português do Brasil. A primeira tem sido enfatizada pelo sistema escolar (CORRÊA, 1991; FERRARI, 2002) e a segunda identificada na literatura (CYRINO, 1996), em correspondências oficiais (PAGOTTO, 1996), e em formas coloquiais da fala (MENON, 1995). A co-existência de duas estruturas pode influenciar o indivíduo durante o aprendizado de uma língua.

Constata-se, em outras línguas, essa influência da LM (normativa ou funcional) sobre a língua alvo. Por exemplo, Syea (2000) mostra que a ordem seguida pela língua *créole* mauricana com base lexical francesa segue a ordem sujeito-verbo-objeto. No entanto, quanto aos pronomes sujeito, o pesquisador indica que o seu uso em início de frase é substituído, no *créole* mauricano, pelo pronome tônico; esse fato está atrelado ao uso de um marcador explícito de tempo na língua

materna mauriciana que causa a substituição do clítico pelo pronome forte (tônico). DeGraff (2000) ao estudar o *creóle* haitiano (também com base lexical francesa) demonstra que a posição dos pronomes objetos é pós-verbal devido ao fato da língua materna haitiana não dispor de morfologia flexional.

Al-Housary (2003) ao estudar a evolução da coerência textual nas redações de árabes aprendizes de francês, revela que muitos equívocos no emprego dos pronomes pessoais são causados pela influência da língua materna, dentre eles, emprego do pronome anafórico com o referente no mesmo enunciado, repetição do nome ao invés do uso do pronome, ambigüidade pela utilização do pronome *on* designando diferentes referentes, erros no emprego dos complementos direto e indireto.

Observamos ocorrências semelhantes em dados de brasileiros aprendizes de espanhol. Por exemplo, Yokota (2001), analisando produções de estudantes brasileiros do curso de Letras/Espanhol e de cursos livres de língua espanhola, identifica que em todos os níveis, os estudantes empregam demais o pronome pessoal sujeito e muito pouco os pronomes clíticos. Igualmente, os dados de Santos (2001), analisados em produções escritas de estudantes brasileiros do mesmo nível que os de Yokota, sinalizam uma tendência à omissão das formas átonas no uso do espanhol. Já Alvarez (2002) ressalta que a maioria das produções escritas é ausente de dativos ou revela usos desnecessários, apesar de a língua espanhola ter preferência pelo emprego de dativos e formas átonas. Durão (2004) avalia em espanhol essas mesmas ocorrências via análise de erros, e observando as produções escritas de estudantes brasileiros do curso de secretariado executivo, constata o uso redundante do pronome sujeito, omissão ou uso incorreto do pronome complemento.

Além das ocorrências da interferência negativa da LM sobre a língua alvo, há também a interferência positiva, facilitadora. Por exemplo, Licerias (1996), analisando os clíticos produzidos em redações de francófonos e anglófonos (aprendizes de espanhol), mostra que os dois grupos têm o mesmo comportamento lingüístico. No entanto, percebe-se, pelos dados da pesquisadora, que no grupo francófono não ocorre a omissão do clítico obrigatório com a reduplicação pronominal, como nos exemplos anglófonos: *Ella ofrece a él* e *Elle dice a él*. Vimos essa não ocorrência nos francófonos como uma contribuição da LM em que o clítico é obrigatório e a reduplicação pode ser enfática, como no exemplo: *Ella le ofrece a él*. Além disso, a autora ressalta que o grupo francês tem maior facilidade para interpretar as orações propostas nos testes avaliativos da interlíngua devido à similaridade entre o francês e o espanhol no que se refere à flexão verbal e à semelhança lexical.

A partir dessas ocorrências que salientam a influência da língua materna no aprendizado da língua estrangeira, há uma unanimidade entre alguns pesquisadores na indicação de estratégias de ensino que possam amenizar a ação negativa. Al-Housary (2003) propõe que ao lado dos exercícios estruturais, os exercícios com textos contribuem para o aprendizado. Durão (2004, p.282) afirma que a leitura ajuda na escrita, já que “lendo o aprendiz vai adquirindo todas as regras ortográficas, gramaticais e expressivas de que necessita para escrever adequadamente”. Além disso, a autora destaca a necessidade de os pontos gramaticais serem apresentados dentro de contextos relevantes e em amostras autênticas da língua alvo.

A abordagem da linguagem, via leitura e via escrita, é sugerida pelas gramáticas descritivas e funcionalistas que priorizam a funcionalidade dos elementos lingüísticos e evidenciam que a função dos elementos é melhor analisada e

exemplificada via o estudo do texto como unidade comunicativa. Nessa direção, o estudo da referência mostra como as formas lingüísticas interligam as idéias e se relacionam com seus referentes; como unem elemento lingüístico e funcionalidade, texto e contexto, comunicação e jogos de atuação, ressaltando que a língua se concretiza através do entrelaçamento entre os elementos lingüísticos e sua contextualização.

No entanto, pesquisas como as de Brandão (2002) e de Rojo (2001) mostram que o texto ainda é utilizado como instrumento de estudo gramatical e não comunicativo. Esse uso do texto é resultante da abordagem embasada no conteúdo da gramática tradicional que objetiva mostrar sintaticamente os posicionamentos e funções dos elementos lingüísticos na oração. No processo de ensino e aprendizagem de línguas, essa tendência parece ser seguida pelas propostas de exercícios estruturalistas, baseados na forma e apresentados por comandos como “complete” e “siga o modelo”. Esses exercícios não favorecem o amadurecimento do conhecimento do aprendiz sobre sua língua materna nem sobre a língua meta. Muito pelo contrário, a centralização no estudo gramatical pode preparar o aprendiz exclusivamente para as atividades automatizadas, como, por exemplo, as de preenchimento de lacunas.

Em busca da comprovação da ineficácia da abordagem estrutural no ensino e na aprendizagem dos pronomes pessoais em francês, língua estrangeira, e da verificação do processo de interferência do português, língua materna, na língua francesa, mostram-se, no próximo capítulo, as concepções teóricas e didáticas que acompanham o processo de ensino e de aprendizagem da escrita em francês, língua estrangeira, no ensino superior, e observa-se o emprego dos pronomes pessoais em produções textuais escritas de acadêmicos do curso de Letras –

Português/Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá.

CAPÍTULO 4

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE

4.0 Preliminares

O ensino e a aprendizagem da língua estrangeira tendem a priorizar a abordagem da oralidade como principal habilidade a ser desenvolvida no âmbito escolar. A maioria das atividades orais envolve implicitamente a interação entre os interlocutores mediante simulações de situações reais em determinados contextos (jeu de rôle, mis en scène, dialogues). No entanto, o processo de interação, via as atividades escritas, não está presente nos exercícios propostos por grande parte dos livros didáticos. Widdowson (1991) destaca essa ausência quando afirma que no ensino de línguas há o predomínio do emprego de exercícios para a forma. Com base nessas afirmações, entende-se a escrita como uma habilidade comunicativa conseqüente ao domínio da oralidade; o desenvolvimento da habilidade oral e o estudo estrutural da língua seriam suficientes para que a organização textual escrita seja compreendida e utilizada pelo aprendiz. Este capítulo procura averiguar os princípios norteadores da formação do acadêmico do curso de Letras, Português/Francês e Literaturas Correspondentes, da Universidade Estadual de Maringá, no que diz respeito à abordagem da habilidade escrita, examinando as ementas das disciplinas de ensino e de aprendizagem de língua francesa e resgatando os conteúdos e os exercícios predominantes no livro didático utilizado nessas disciplinas. Em seguida, identificam-se os tipos de erros de uso dos pronomes pessoais e, sob o intuito de verificar como e por que eles ocorrem, analisam-se excertos das produções textuais escritas dos acadêmicos dos terceiro,

quarto e quinto anos do curso (todas as transcrições das produções textuais escritas contidas nesta pesquisa são fiéis às originais).

4.1 Estrutura curricular com relação à produção textual escrita

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, estabelecendo os conteúdos mínimos a serem estudados, oferecem a possibilidade de uma organização curricular flexível. Com relação à abordagem da linguagem, sugerem as competências oral e escrita. No parecer 492/01 de 03/04/01, é traçado como objetivo do curso de Letras formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o outro, capazes de lidar, de forma crítica, com a linguagem, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Em seguida, no item competências e habilidades, o documento diz que o curso de Letras deve contribuir para o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos. Percebemos que as diretrizes são totalizadoras, pois estimulam o estudo da linguagem em um contexto global, absorvendo todas as suas habilidades e competências.

Com o objetivo de identificar quais as concepções teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita pelas quais os acadêmicos obtêm sua formação, analisamos os programas das disciplinas: língua francesa I, II, III, IV e V, e verificamos a abordagem da escrita no livro didático empregado para o ensino dessas disciplinas.

4.1.1 Programas das disciplinas de língua francesa

O currículo do curso de Letras – Português/Francês e Literaturas Correspondentes – oferece cinco disciplinas direcionadas ao ensino de língua francesa: Língua Francesa I, Língua Francesa II, Língua Francesa III, Língua Francesa IV e Língua Francesa V.

A disciplina Língua Francesa I tem 136 horas-aula de carga horária e apresenta como ementa a prática de leitura de textos e introdução à comunicação em língua francesa. Os objetivos destacam a identificação das marcas que levam à organização de um texto, à leitura crítica de textos, à identificação da estrutura e do funcionamento da língua francesa, em sua dimensão lingüístico-social, visando a utilizá-los na comunicação. Percebe-se que o texto é um instrumento de acesso ao estudo estrutural da língua francesa e dá-se ênfase à leitura crítica como atividade decorrente do conhecimento da organização textual. Em continuidade, o programa prevê: a leitura de textos autênticos, ou seja, textos publicados em revistas, jornais, ou em outros meios de comunicação escrita na França ou em países francófonos; o desenvolvimento das funções comunicativas (elencam-se: apresentar-se e conhecer o outro, convidar e responder a um convite, descrever os aspectos físicos e psicológicos das pessoas, fazer o pedido de um serviço, avaliar e apreciar); o suporte gramatical (nome e adjetivos, gênero e número, demonstração de posse, expressão de presente, passado e futuro, interrogação e negação, expressão de quantidade e posição); o suporte fonológico. Infere-se que as funções comunicativas foram delimitadas pelos objetivos que priorizam a habilidade de leitura e de comunicação oral.

Na disciplina Língua Francesa II, a carga horária anual é de 136 horas-aula e indica-se a ementa: compreensão e produção de textos orais e escritos em língua francesa. O objetivo enfatiza a identificação das estruturas e do funcionamento da língua francesa, em sua dimensão lingüístico-social, visando à sua utilização na compreensão e na produção de textos orais e escritos. Vê-se, nesta disciplina, a abertura para a produção textual escrita ao lado da produção oral. Os conteúdos do programa abordam: as funções comunicativas (expressar a ordem e a obrigação, felicitar e agradecer, relatar um acontecimento, lamentar-se e repreender, explicar e justificar situações, formular projetos, discutir e debater); o suporte gramatical (a expressão do passado, presente e futuro, aspectos do verbo, pronomes-sujeito, complemento, relativo e interrogativo); o suporte fonológico.

A Língua Francesa III é organizada em 136 horas-aula e tem como ementa o estudo da comunicação em língua francesa, do discurso familiar ao discurso elaborado. Novamente emprega-se o termo estudo da comunicação de forma abrangente, não especificando as habilidades lingüísticas a serem priorizadas. Isso nos leva a perceber que não há uma previsão sobre a progressão da abordagem das habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar). Os objetivos dão seqüência à amplitude do termo comunicativo: a) desenvolver a competência lingüística e comunicativa em uma linguagem espontânea que considere os diversos registros do discurso, b) proceder a análise, síntese, dedução e interpretação no estudo do processo comunicativo. Quanto aos conteúdos, temos: a) funções comunicativas (dar opinião, julgar, acusar, perdoar, expressão de desejo, reivindicar, reclamar, justificar, tranquilizar, pedir conselhos e aconselhar, lamentar-se, suspeitar); b) suporte gramatical (voz ativa e passiva, gerúndio, particípio, formas impessoais, expressão do indefinido); c) suporte fonético e fonológico.

Para a Língua Francesa IV, tem-se a carga horária de 68 horas-aula e a ementa sinaliza a prática da conversação e da produção escrita em língua francesa, e a introdução à leitura crítica de textos argumentativos. Os objetivos destacam as atividades orais: ampliar a competência lingüística e comunicativa através do uso de uma linguagem espontânea de conversação; identificar os instrumentos lingüísticos empregados para transmitir intenção comunicativa. O conteúdo da disciplina aborda: as funções comunicativas (expressar a possibilidade, repreender, relatar um acontecimento, dar uma explicação), a argumentação (as relações explicativas: causas e conseqüências; discurso direto e indireto: trabalho com textos, analisando a tomada de posição do emissor; trabalhos com textos autênticos: mostrar a intenção do autor), o suporte gramatical (o condicional, pronomes relativos, expressão da freqüência e da progressão da ação).

Quanto à Língua Francesa V, determinam-se 136 horas-aula de carga horária e a ementa é limitada à leitura e à produção de textos argumentativos, e ao estudo dos aspectos sócio-culturais da França e de países de expressão francesa. Os objetivos seguem a ementa: levar o aluno a identificar e utilizar os instrumentos lingüísticos indispensáveis à leitura e à produção de textos segundo as intenções comunicativas, estudar a cultura francesa dos países de expressão francesa, identificando a articulação existente entre os diversos contextos culturais. Os conteúdos são divididos em duas partes: a argumentação (procedimentos de destaque ao discurso, informações imprecisas, expressão de hipótese em relação às intenções do emissor, expressão de opinião, produção de diferentes tipos de textos em função do objetivo do emissor), a cultura (aspectos históricos da língua e da civilização francesas, a organização sócio-cultural da França, o contexto cultural e

literário dos países de expressão francesa, a negritude e suas manifestações literárias).

Percebe-se, pelas ementas precedentemente expostas, a tendência em considerar-se o termo comunicativo de forma bastante abrangente, possibilitando a abordagem de não importa qual habilidade, a de leitura, a de fala, a de escuta ou a de escrita. Essa abrangência, essa não especificação, tanto pode ser positiva quanto negativa, pois o docente tem a oportunidade de direcionar as atividades para as habilidades deficitárias de um determinado grupo, ou pode centralizar as atividades em determinadas habilidades como, por exemplo, as de leitura e de compreensão, que conforme Widdowson (1991) são as atividades majoritariamente abordadas pelo processo de ensino e de aprendizagem de línguas, em detrimento das atividades de produção oral e escrita que foram claramente mencionadas somente nas ementas das disciplinas Língua Francesa II e Língua Francesa IV. Nota-se a dificuldade no estabelecimento claro de conteúdos e de capacidades a serem desenvolvidos ao longo do curso. Por exemplo, nas ementas das Línguas Francesas IV e V, fala-se especificamente em textos argumentativos, e as demais tipologias textuais não são mencionadas em nenhum momento anterior ou posterior.

A concepção de linguagem como processo é identificada no emprego de alguns termos como “processo comunicativo” (Língua Francesa III) e “intenções comunicativas” (Língua Francesa IV e Língua Francesa V). Porém, as intenções comunicativas estão atreladas exclusivamente aos textos argumentativos.

Denota-se a identificação da estrutura como dependente de sua funcionalidade (Línguas Francesas I e II) e depreende-se a utilização do texto como um fim comunicativo e como um instrumento de interação dos conteúdos verbais e não-verbais (SCHMIDT, 1978; BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981; BERNÁRDEZ,

1982) em todas as ementas. Contudo, a não delimitação da habilidade comunicativa escrita conduz à percepção de que o texto é utilizado como pretexto, como fonte de acesso inicial às estruturas lingüísticas e gramaticais necessárias para o desenvolvimento da habilidade comunicativa oral.

4.1.2 O Livro didático empregado no ensino das disciplinas de língua francesa

O ensino das Línguas Francesas I, II, III, IV e V são acompanhados pelo emprego dos livros didáticos Le Nouveau Sans Frontières 1 (DOMINIQUE, 1988) e 2 (DOMINIQUE, 1989); os dois volumes são destinados ao ensino de francês como língua estrangeira. A estrutura de cada lição (cada cinco lições formam uma unidade), conforme a apresentação inicial do livro, está dividida em duas partes: 1ª - escuta e leitura de diálogos e de documentos escritos, e reconhecimento de elementos de vocabulário e de gramática; 2ª - atividades de repetição (fonética), exercícios orais (conversação e escuta), escritos (predominantemente de preenchimento de lacunas no volume 1 e atividades de redação no volume 2), e leitura e compreensão de textos.

LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1, assim como o volume 2, apresentam atividades baseadas em cópias, complete e siga o modelo:

<p>6. COMPLÉTEZ avec l'article qui convient: Le lundi 4 mai, Roland Brunot rencontre__chanteur. C'est Nicolas Legrand__ami de Sylvie Roman. Nicolas Legrand est__artiste. Il habite__Quartier Latin. Il connaît bien__cafés et__restaurants du Boulevard Saint-Michel.</p> <p>7. RÉPONDEZ Sophie Roman est musicienne? _ Non, elle n 'est pas musicienne. Valérie habite rue Lepic? _____ Sophie connaît Nicolas Legrand? _____ L'avenue des Champs-Élysées est à Londres? _____ Roland Brunot chante à l'Olympia? _____</p>

Vous connaissez la place Monge? _____

11. REMPLACEZ LES MOTS SOULIGNÉS par le pronom qui convient

- M. Dupuis demande le dossier vert. Nicole apporte le dossier à M. Dupuis.
- Mme Grand a offert un livre à son fils. Son fils a lu le livre.
- Nicole réussit à son examen. Jacques a félicité Nicole et a offert un cadeau à Nicole.
- Les amis de M. Dupuis sont inquiets. M. Dupuis n'a pas téléphoné à ses amis.
- Valérie a demandé à Sylvie d'apporter les disques de Nicolas Legrand. Sylvie n'a pas apporté les disques.
- Sylvie a apporté à Valérie des cassettes de musique classique.

(DOMINIQUE, 1988, v. 1, p.21 e 143).

Constata-se que o livro adotado não foge ao previsto pelos pesquisadores sobre a abordagem da escrita; esse material didático opta pela estratégia de estudo estrutural e considera a escrita como uma atividade que é automatizada pela oralidade, como descreve T. Silva (1994) ao retomar diacronicamente a abordagem direcionada à produção textual escrita em aulas de língua estrangeira.

Os textos do livro didático abordam temas culturais da França, quase nunca recuperam ou exemplificam as construções formais lingüísticas estudadas na unidade, conforme vimos em Widdowson (1991).

Quanto à progressão dos conteúdos, destacamos a equivalência entre os conteúdos gramaticais e de comunicação pré-determinados pelo livro didático e os conteúdos de suporte gramatical e de comunicação das ementas das disciplinas de língua francesa (conforme visto anteriormente), como segue na exposição dos conteúdos por unidade do livro didático, volume 1:

a) Primeira unidade: gramática (artigos definidos e indefinidos, gênero e número dos nomes e dos adjetivos, interrogação e negação, conjugação do presente), comunicação (convidar e responder a um artigo, descrever pessoas e apresentar-se).

b) Segunda unidade: gramática (artigos partitivos, adjetivos demonstrativos e possessivos, preposições e advérbios de quantidade e de lugar, pronomes tônicos,

conjugação do imperativo, verbos pronominais), comunicação (expressar ordem e obrigação, fazer pedidos de serviços, avaliar e apreciar, felicitar e agradecer).

c) Terceira unidade: gramática (pronomes complementos, futuro próximo, passado composto e imperfeito), comunicação (contar e relatar, dar seu ponto de vista, lamentar-se e repreender, explicar e justificar).

d) Quarta unidade: gramática (pronomes en e y, pronomes relativos, comparativos e superlativos, conjugação do futuro, presente contínuo e passado recente); comunicação (pedir autorização, proibir, formular projetos, discutir, debater idéias).

Os conteúdos gramaticais e de comunicação do volume 2 - Le Nouveau Sans Frontières - também são semelhantes a algumas ementas do curso de Letras em questão:

a) Primeira Unidade: gramática (revisão dos conteúdos do volume 1: conjugação e emprego do presente, passado composto, imperfeito, futuro simples, passado recente e futuro próximo; comparação das qualidades, quantidades e ações; interrogação e negação; pronomes complementos; expressão de causa) comunicação (expressar gostos e preferências, dar uma opinião, julgar, acusar, perdoar, expressar o desejo e a vontade).

b) Segunda unidade: gramática (forma passiva e particípio passado, gerúndio e particípio presente, subjuntivo, pronomes relativos, interrogativos, demonstrativos e possessivos, formas impessoais) comunicação (reivindicar, rejeitar e justificar-se, relatar um acontecimento, julgar e expressar a confiança ou desconfiança, assegurar, expressar sentimentos).

c) Terceira unidade: gramática (adjetivos e pronomes indefinidos, futuro anterior e mais-que-perfeito, expressão de durabilidade, preposições e advérbios de

lugar, expressão de consequência e de possibilidade) comunicação (pedir conselho e aconselhar, reclamar, expressão de medo e indiferença, suspeitar).

d) Quarta unidade: gramática (expressão de frequência e de progressão da ação, condicional presente e passado, expressão de oposição, localização no tempo, pronome relativo) comunicação (contar um acontecimento passado, expressar a possibilidade, repreender, dar uma explicação).

Verifica-se, por meio desta nítida proximidade entre os conteúdos dos livros didáticos e das ementas das disciplinas de língua francesa, que no ensino superior, bem como em outros níveis discutidos anteriormente, os livros didáticos têm conduzido as abordagens didáticas dos conteúdos do processo de ensino e de aprendizagem de língua; eles são, por motivos diversos, o exclusivo instrumento de ensino, de aprendizagem e de fixação de conteúdos utilizado pelo professor, conforme vimos em Brito (2004), Cruz (2005) e Yano (2005).

4.2 Perfil dos informantes

As produções textuais escritas analisadas foram realizadas durante o ano letivo de 2002, primeiro semestre, por setenta acadêmicos do curso de Letras, Português/Francês e Literaturas Correspondentes, da Universidade Estadual de Maringá. O curso possui cinco anos curriculares e os acadêmicos, participantes dessa coleta de dados, são do terceiro (29), quarto (21) e quinto anos (20). Todos os informantes são do sexo feminino, têm a língua francesa como a primeira língua estrangeira e a faixa etária entre 18 e 30 anos. As produções escritas são decorrentes de trabalhos bimestrais das disciplinas de Literatura Francesa I, II e III. Opta-se pela análise dos trabalhos de literatura porque eles resultam de uma

situação contextualizada em que se pressupõe o domínio da língua francesa. Antes da entrega definitiva do texto os acadêmicos participam de discussões acerca do tema em foco e dispõem de tempo para realizar a revisão e a reescrita da produção textual escrita. O número médio de linhas de cada redação é de 120 linhas, em escrita cursiva.

Durante o período da coleta das produções textuais escritas, sob o intuito de verificar o uso da escrita em língua francesa no cotidiano do acadêmico, fez-se uma sondagem (ver anexo 1) sobre as atividades extra-curriculares relacionadas à atividade de escrita ou de leitura de textos desenvolvidas pelos acadêmicos. Segue o quadro com as principais respostas:

Tabela 1 – Atividades extra-curriculares de escrita em língua francesa

	3º ANO (29)		4º ANO (21)		5º ANO (20)	
	Sim	não	sim	não	sim	Não
* lê artigos, revistas ou jornais em francês	7 24,1%	22 75,9%	7 33,3%	14 66,7%	4 20%	16 80%
* escreve e-mails, poemas, recados, etc. em francês	1 3,4%	28 96,6%	4 19%	17 81%	1 5%	19 95%
* percebe ter dificuldades com o emprego de pronomes durante a escrita	19 69%	9 31%	12 57%	9 43%	13 75%	5 25%
* táticas para memória de vocábulos:						
• ligação com contexto	20	65,5%	14	62%	15	75%
• organização de listas	4	13,8%	2	10%	3	15%
• exercícios de repetição oral	6	21,6%	6	28%	2	10%

Nos três anos pesquisados, a maioria dos acadêmicos afirma não se envolver em atividades de leitura ou de escrita extra-curriculares. Dessa maneira, os acadêmicos deixam de fortalecer, de intensificar seus conhecimentos com relação à aquisição de vocabulário, experimentação e fixação das estruturas normativas. No entanto, percebemos que ao memorizar vocábulos, há uma preferência com relação

ao contexto. Isso seria um indício de que os acadêmicos preferem um estudo discursivo ao estrutural.

Com relação ao emprego de pronomes, a maioria dos informantes, em todos os níveis, afirma ter dificuldades em utilizá-los durante a escrita. A pergunta não se restringia aos pronomes pessoais, mas aos pronomes de forma generalizada. No momento de aplicação do questionário já se tinha em mãos as produções textuais escritas dos acadêmicos; a finalidade da questão foi a de diagnosticar a auto-avaliação dos alunos quanto à sua capacidade de emprego das formas lingüísticas. As respostas indicam que os acadêmicos têm consciência de sua deficitária formação quanto à produção textual escrita, o que mostra a assimilação da já mencionada inaptidão para a escrita que acompanha o currículo do curso de Letras, conforme Menegassi (2004).

Verifica-se que mesmo as atividades de leitura e compreensão, enfatizadas pelas ementas das disciplinas de língua francesa, não integram o cotidiano dos acadêmicos; isso indica que a abordagem do texto, como uma das atividades previstas pelas ementas, não encontra sua finalidade comunicativa e nem sua finalidade interacional (SCHMIDT, 1978), fornecendo aos aprendizes conhecimentos lingüísticos e extra-lingüísticos necessários para a expressão das idéias e para a interação social. Aparentemente, os acadêmicos não desenvolvem o interesse nem pela leitura nem pela escrita em língua francesa; ao contrário, os docentes em formação sinalizam uma maior aptidão para as habilidades de oralidade; na mesma oportunidade, as questões investigativas da oralidade obtiveram percentuais diferenciados. Por exemplo, 45% dos acadêmicos dos três níveis afirmam se envolver em situações de uso da oralidade em língua estrangeira, como, conversas informais entre colegas do curso, ao telefone ou em diálogos cotidianos.

4.3 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 3º ano

As produções textuais escritas do 3º ano totalizam 29 produções (uma de cada acadêmico). Resgatam-se, neste item, as ocorrências consideradas exemplares de erros quanto ao uso dos pronomes pessoais em língua francesa.

Conforme os dados analisados, 27 produções, do total de 29, tiveram, pelo menos, uma ocorrência de uso do objeto preposicionado no lugar do emprego do complemento do objeto em posição proclítica ou enclítica. Como no trecho a seguir, o acadêmico recorre ao uso do objeto preposicionado para evitar o clítico: “[...] *l’ouvre de Manon a commencé avec une introduction, où l’auteur parle sur la vie d’un homme qui est allé solliciter les droits sur la terre qui son grand-père avait laissé à lui* [...]” no lugar de “[...] *qui son grand-père lui avait laissé...[...]*”. Nessa frase, o verbo *laisser* é transitivo indireto e, portanto, exige o complemento objetivado em posição proclítica (conforme visto em 3.4).

Constata-se também o uso do pronome *il* pós-preposicionado em 11 produções, caso terminantemente proibido em francês que tem o *lui* ou *elle* como pronome tônico de terceira pessoa, contrariamente ao português que tem *ele* ou *ela*; por provável transferência do português, o acadêmico emprega *ele (il)* ao invés de *lui*: “[...] *Rousseau trouve qu’ on n’ a pas besoin d’ étouffer les instincts, les sentiments, les émotions [...] Pour il, ne s’ eduque l’ enfant ni pour Dieu, ni pour la vie en société [...]*”.

O uso supergeneralizado de *lui* por *elle* ocorre em 5 produções, como no exemplo: “[...] *elle n’ a pas voulu régner, elle a voulu que son fils reigné. Mais il est arrivé la nouvelle que Thésée n’ était pas mort. Alors Phèdre s’ est désespérée. Alors*

Phèdre a menti par le roi que Hippolyte a fait violence à lui [...], se fosse o caso do emprego do preposicionado, seria *à elle*, pois Phèdre, uma mulher, é quem foi violada. Porém, essa frase se insere também na ocorrência de uso do preposicionado ao invés do clítico acusativo: “Hippolyte l' avait violée”.

A elipse do pronome sujeito é feita por transferência da regra do português normativo que permite, segundo Bechara (2004), a elipse de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural, mas não das terceiras pessoas, como a ocorrência identificada: “[...] *Dans l'histoire il y a les femmes Magdelon (fille de Gogibus) et Cathos (nièce de gorgibus) que sont très exagérées dans ses actions. Ø ne sont pas d'accord le mariage force que Gorgibus les ont préparées [...]*”.

A ocorrência do pronome *leur* não foi identificada em nenhuma das produções textuais. Normalmente o *leur* é substituído pelos nomes antecipados da preposição *à* (*Le chat demande à Paul et à Marie, no lugar de: Le chat leur demande de...*) ou, como no próximo exemplo, o aprendiz emprega o pronome tônico *eux*: “[...] *Donc, le lapin veut appeler la loi. Ainsi, la voleuse et le propriétaire cherchent le juge (le chat) pour décider le problème. Le chat très expert eux demande d'arriver plus proche de lui [...]*”, nesse caso supergeneralizado como substituto de *ils*, no lugar da forma objetivada indireta *leur*: “le chat très expert leur demande”.

O pronome tônico *elle* ou *il* utilizado em função clítica foi encontrado em duas produções textuais, como no exemplo: “[...] *nous avons perçu que cet acte, l'honneur se manifeste avec grand emphase, mais Chimène, elle n'a pas laissé se porter pour cette 'honneur qui pouvait faire elle perdre son grand amour [...]*”. É provável que essa ocorrência seja conseqüente à transferência do português brasileiro em que os pronomes tônicos *ele* e *ela* têm sido empregados também em função objetivada direta (conforme visto no item 3.3).

De todas as produções analisadas há somente uma ocorrência de emprego de ênclise por transferência da língua portuguesa que permite, em situações específicas, como já visto anteriormente, a posição do clítico pós-verbo: “[...] *Devant d’ Orgon, Tartuffe se confesse culpable pour gagner la confiance de lui. Mais ne réussit pas à faire taire Damis. Mais Orgon offusqué dans des fausses vertus de Tartuffe, ne croit pas Damis et le accuse de diffamer le saint homme et expulse-le de sa maison [...]*”.

A tabela abaixo resume as ocorrências identificadas nas produções textuais escritas do terceiro ano:

Tabela 2 – Ocorrências identificadas no 3º ano - 29 produções

TIPO DE CONSTRUÇÃO	Nº DE PRODUÇÕES COM OCORRÊNCIAS
▪ uso de preposicionado ao invés de OD/OI: [...] qui son grand-père avait laissé à <i>lui</i> [...]	27 – 93%
▪ uso do pronome pessoal <i>il</i> pós-preposicionado [...] et invite Cathos et Magdelon pour regarder avec <i>il</i> une date prochain [...]	11 – 38%
▪ supergeneralização do <i>lui</i> pour elle [...] alors Phèdre a menti au roi qui Hippolyte a fait violence à <i>lui</i> [...]	5 -17%
▪ elipse de pronome sujeito [...] Ø ne sont pas d’accord le mariage forcé [...]	5 –17%
▪ emprego do <i>eux</i> no sentido de <i>ils</i> como objeto indireto da 3ª ps. pl. no lugar de <i>leur</i> [...] le chat très expert demande à <i>eux</i> pour arriver plus proche de lui [...]	3 – 10%
▪ uso de pronome tônico em função clítica [...] l’honneur qui pouvait faire <i>elle</i> perdre son amour [...]	2 –6%
▪ emprego do clítico <i>le</i> pós-verbal [...] ne croit pas à Damis et le accuse de diffamer le saint homme et <i>expulse-le</i> de sa Maison [...]	1 – 3%

4.4 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 4º ano

As ocorrências do 4º ano são decorrentes da análise de 21 produções textuais escritas. Nesse nível, identifica-se o uso do pronome tônico *elle*: “[...] *avant d’ Odette connaître Swann, elle avait des relations amoureuses avec d’ autres personnes, mais comme l’ amour de Swann est devenu aveugle, il demandait à elle tout pour decouvrir si elle était une personne fidèle [...]*” em substituição ao pronome complemento objetivado indireto *lui*: “ il lui demandait ”. Observa-se, nas produções de todos os níveis, que o acadêmico emprega o pronome tônico feminino *elle* no lugar do objetivado indireto (que em francês tem a forma *lui* para o feminino e para o masculino) para especificar o *lui* como referente feminino.

Quanto ao emprego do objeto preposicionado, percebe-se que os acadêmicos fazem essa opção no lugar do emprego do objeto indireto na forma da terceira pessoa, como no próximo exemplo em que o aprendiz evita o objeto indireto e opta equivocadamente pelo objeto preposicionado: “[...] *dans le debut du deuxième chapitre Mersault a retourné à penser dans son patron, il donne à lui une explication de ce qui s’ est passé [...]*”, ao invés de : “ il lui donne une explication ”.

A opção pelo pronome pessoal *il* pós-preposicionado: “[...] *Pour il la nature est meiller professeur et que la formation morale d’ enfants est attaché aux qualités du coeur, il pense que l’ enfants apprenaient à travers des notions concrètes, la vie pratique [...]*”, é nitidamente decorrente da transferência do português que emprega corretamente, após a preposição *para*, o pronome pessoal *ele* “para ele a natureza é”.

Também, por transferência da língua portuguesa que permite a elipse do pronome sujeito, pois a desinência verbal o indica (conforme visto em 3.1.1), o acadêmico opta pela elipse do pronome sujeito também na língua francesa que não a permite: “[...] Ø *Pouvons considérer que Rousseau a une originalité que vient de sa personnalité et son expérience aussi [...]*”.

As ocorrências do quarto ano demonstram que a variação de equívocos, em comparação aos do terceiro ano, está sendo delimitada. Como se observa na tabela 3:

Tabela 3 – Ocorrências identificadas no 4º ano – 21 produções

TIPO DE CONSTRUÇÃO	Nº DE PRODUÇÕES COM OCORRÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uso do preposicionado no lugar de OD/OI [...] il pensait la conquérir, et au même temps, il demandait à <i>elle</i>[...] [...] il donne à <i>lui</i> une explication du ce qui s’est passe [...] 	20 – 95% 18 – 85%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uso do pronome pessoal <i>il</i> pós-preposicionado [...] Pour <i>il</i> la nature est meilleur professeur que la formation morale [...] 	15 – 71%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ elipse do pronome sujeito [...]Ø <i>Pouvons considérer que</i> [...] 	01 – 4.7%

4.5 Ocorrências identificadas nas produções textuais escritas em língua francesa do 5º ano

No 5º ano computam-se 20 produções textuais escritas. Quanto ao uso do preposicionado, denotam-se as semelhanças entre as ocorrências identificadas no quinto ano e nos anos anteriores. Destacam-se os equívocos provocados provavelmente pela supergeneralização da regra de uso obrigatório do complemento do objeto preposicionado ao invés do clítico na língua francesa, como já visto

anteriormente. Assim, o acadêmico pode ter correlacionado a construção verbal *rendre attention* com *faire attention à*, por isso, propôs “[...] *cet absurde est arrivé parce que le directeur rendrait attention à lui, quand il l’ a appelé pour voir la mère, pour montrer la bière et parler sur les préparatifs du funérarium [...]*”, no lugar de “ lui rendrait attention ”.

Apesar de a língua francesa, pela gramática tradicional, não permitir elipse, a ocorrência dessa figura de linguagem está ligada à omissão não só do sujeito, mas de toda uma construção verbal. O uso da elipse, em pelo menos um trecho de uma produção textual escrita, em todos os níveis, demonstra que há interferência do português, língua materna, no francês, língua estrangeira. A revisão da produção textual escrita, feita pelo próprio aprendiz, lhe possibilitaria a ativação da regra francesa em que não é permitida a elipse de sujeito e nem de verbo. Em um dos exemplos de elipse: “[...] *en contact avec l’ avant-garde des arts françaises, il a publié ‘ Alcools ’ (1913), quand Ø emprisonné dans le pénitencier de la Santé [...]*”, a ocorrência não é instigada somente pela possibilidade de elipse do pronome sujeito em língua portuguesa (conforme visto no item 3.1.1); nota-se que o aprendiz também omite o verbo auxiliar do particípio (quand il était emprisonné) que é permitido pela língua portuguesa em orações condicionais (NEVES, 2000, p.857).

O emprego do pronome *il* em função objetivada é resultante da transferência do português brasileiro que tende a utilizar o pronome *ele* também em função objetivada direta (conforme vimos em 3.3):

“[...] après ce moment la relation de Swann et d’ Odette s’ est inversée, maintenant c’ est lui qui la recherche, qui achète son amour. Son désir de possession s’ affronte par l’ infidélité d’ Odette, parce qu’ il méfie que Odette a eu un cas avec Forcheville. Il la recherche désespérée. Un jour elle ne reçu pas il dans sa chambre, is reste désespéré [...]”.

O uso do *leur* é evitado e substituído por *à ils*: “[...] *la grand-mère de Guilhou lui aimait, mais quand arrivaient au château ses petit fils de Paris, fils de la contesse d’ Arbis, elle donnait à ils plus d’ attention que a Guillou [...]*”, ao invés de: “elle leur donnait”; é provável que essa ocorrência seja estimulada pela transferência do português brasileiro que possui a forma *eles* para todas as funções pronominais pessoais, conforme vimos em Câmara Jr (1979, 2004, 2005).

O uso do pronome *nos* em função objetivada direta ou indireta é resultante da transferência do português *nos* que, assim como em língua francesa (*nous*) pode exercer ambas as funções, como no exemplo: “[...] *Pour commencer l’ analyse de ce poème, ce qui nos appelle l’ attention em premier lieu c’ est l’ absence de ponctuation [...]*”.

Pelo resumo das ocorrências, conforme tabela abaixo, percebe-se a continuidade de alguns equívocos em todos os anos curriculares analisados e, destaca-se o surgimento do emprego do *nos* que não tinha sido identificado nas produções textuais dos anos curriculares anteriores.

Tabela 4 – Ocorrências identificadas no 5º ano – 20 produções

TIPO DE CONSTRUÇÃO	Nº DE PRODUÇÕES COM OCORRÊNCIAS
▪ uso do preposicionado no lugar de OD/OI [...] <i>c’est absurde est arrivé parce que le directeur rendrait attention à lui [...]</i>	15 – 75%
▪ elipse do pronome sujeito [...] <i>il a publié s’oeuvre ‘Alcools’, quand Ø emprisonné [...]</i>	5 – 25%
▪ uso do pronome <i>il</i> em função objetivada [...] <i>un jour elle ne reçu pas il [...]</i>	2 – 10%
▪ preferência pelo pronome objetivado ao invés do clítico <i>leur</i> [...] <i>elle donnait à ils [...]</i>	2 – 10%
▪ emprego de <i>nos</i> [...] <i>ce qui nos appelle l’attention [...]</i>	2 – 10%

4.6 Ocorrências comuns identificadas nas produções textuais escritas dos 3º, 4º e 5º anos

Os índices das tabelas anteriores denotam que em todos os anos curriculares, os acadêmicos tendem a empregar o objeto preposicionado ao invés do clítico direto ou indireto. A elipse do pronome sujeito também é manifesta até ao 5º ano, assim como a dificuldade de emprego do clítico *leur*. As demais ocorrências desaparecem a partir do 4º ano, como o que ocorre com relação ao uso do *il* pós-preposicionado que, aparentemente, desaparece no 5º ano. Entretanto, as ocorrências que se mantêm até o 5º ano são quase estáveis em termos de frequência:

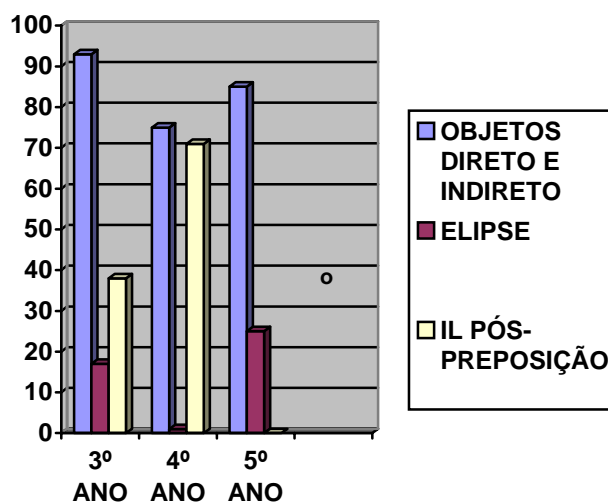


Gráfico 1 – Frequência das ocorrências comuns aos três níveis.

O gráfico acima destaca a insegurança do aprendiz brasileiro quanto ao emprego de alguns pronomes pessoais em francês, língua estrangeira. Essa insegurança indica o processo de idiosincrasia (CORDER, 1980a), de instabilidade

da interlíngua (VOGEL, 1995) diante do contato com novas estruturas, diante de novos conhecimentos sobre a língua meta. Por exemplo, o emprego do *il* pós-preposicionado aumenta significativamente do terceiro para o quarto ano, e no quinto ano desaparece. As causas que levam ao desaparecimento dessa ocorrência estão relacionadas ao tipo de incentivo lingüístico que o aprendiz recebe. Por exemplo, o aprendiz pode ter tido maior acesso à leitura de textos que contenham a construção gramatical em foco, ou maior acesso a exercícios variados que lhe possibilitem refletir sobre o funcionamento da língua alvo, conforme visto em Larsen-Freeman e Long (1994). No quinto ano, o acadêmico acumula leituras das disciplinas de língua e de literatura, participa de um processo de reflexão e de amadurecimento dos conhecimentos que podem tê-lo encaminhado para a percepção do impedimento do emprego do pronome pessoal sujeito *il* pós-preposição em língua francesa.

Quanto às ocorrências de emprego do pronome tônico (ou preposicionado) ao invés das formas do complemento direto e indireto, percebe-se uma tendência à fossilização (SELINKER, 1994), pois há uma similaridade do número de ocorrências em todos os níveis. As causas que levam à não aprendizagem da regra da língua francesa são decorrentes dos processos de supergeneralização da regra da língua francesa e de transferência lingüística da língua materna (SELINKER, 1994). Na supergeneralização, o acadêmico emprega o *lui* como substituto do *il* em qualquer função, e por transferência da regra do português brasileiro (conforme visto no item 3.3) opta pelo *lui* preposicionado e o utiliza em situações obrigatórias do emprego do *lui* proclítico (função objetivada indireta).

Denota-se que todas as ocorrências destacadas nas tabelas podem ter sido causadas pela transferência das regras do português brasileiro. Dessa maneira, o

brasileiro aprendiz de francês tende a: optar pela forma tônica no lugar do objeto indireto, conforme visto em 3.3 por Câmara Jr. (2004); empregar o *il* pós-preposicionado; elidir o pronome sujeito; empregar a forma tônica em função clítica acusativa, conforme visto em 3.3 por Corrêa (1991), Menon (1995), Vilela e Koch (2001), Ferrari (2002) Câmara Jr (2005).

Todas essas interferências do português na escrita em francês foram identificadas, pelo menos, em uma das frases dos textos analisados. Portanto, deduz-se que o aprendiz está em fase de testagem dos seus conhecimentos que serão amadurecidos, desenvolvidos ao longo de seus estudos. Observa-se, com maior amplitude, o comportamento de testagem dos pronomes pessoais em produções escritas completas, como as que se seguem.

4.7 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 3º ano

Destacam-se, a seguir, as produções textuais escritas que refletem as ocorrências identificadas no 3º ano.

Excerto de uma produção textual escrita do 3º ano:

1. *Le travail montrera l'analyse de l'oeuvre de L'Abbé Prevoust l'histoire de Manon Lescault.*
3. *L'oeuvre de Manon a commencé avec une introduction, où l'auteur parle sur la vie d'un homme qui est allé solliciter les droits sur la terre qui son grand-père avait laissé à lui. Et dans chemin il a rencontré une confusion et il a vu les femmes qui étaient enchainés en deux groups de six chacune. Ensuite il s'est intéressé pour une femme qui était différente de toutes les autres.*
9. *Après il montre l'histoire d'une jeune homme, le Chevalier de Grioux qui avait passioné par Manon Lescaut.*
11. *Le Chevalier de Grioux commence ses études, mais il Ø a*

abandonné. Certain jour il est allé habiter avec Manon. Mais M. Grioux, le père du Chevalier, a demandé l'autre fille le rechercher. Le Chevalier n'est vecu seul et il a abandonné l'autre fois tout pour rester avec Manon.

15. Ainsi Manon et le Chevalier ont construit une grande fortune et il n'a pensé qui elle aura été fausse avec lui. Mais Manon lui a trompé. Ainsi un jour le Chevalier il est resté méfiance d'elle pour ses actions. Elle a enveloppé avec M. de B....Le Chevalier est resté seul ne voulant pas voir la trahison de Manon. Après il a décidé retourner à ses études Theologique, mais il a rencontré Manon très belle, et il lui a appelé comme perfide, et ensuite a pensé et il est allé habiter avec elle à Cahillot et après ils sont allé à Paris. Manon a rencontré son frère et elle a connu M. G. et elle a trompé lui, mais elle est resté dans l'hôpital, et le Chevalier a resté comme complice et il est allé prisonier. M. Grioux, le père du Chevalier, a tiré son fille de la prison et après le Chevalier de Grioux a tiré Manon dans l'hôpital.

27. Manon a été une femme interessée, et quand elle a perçu qui le Chevalier de Grioux n'a pas d'argent elle partait. Mais elle retourne et elle a proposé à lui pour gagner l'argent tromper le fille de M. G., mais le père du M. G. a decouvert. Manon est allé par Amérique et le Chevalier de Grioux acompagné elle.

[...]

Nesta produção textual escrita, percebe-se que o emprego de *lui* é supergeneralizado (SELINKER, 1994) por ele pós-preposicionado: “... *que son père avait laissé à lui ...*” (linha 5); “... *elle a proposé à lui ...*” (linha 29), por ele em função direta e em posição enclítica: “...*elle a connu M.G. e elle a trompé lui...*” (linhas 23 e 24), e também em posição proclítica: “...*Mais Manon lui a trompé...*” (linha 16). Essas ocorrências revelam uma interferência do português brasileiro na escrita em francês. Assim, é provável que o aprendiz tenha pensando em português: “seu pai tinha deixado para ele”, para: “...*que son père avait laissé à lui...*” (linha 5) ; nesse caso a transitividade do objeto é alternada para *lui* como substituto universal do *il*; o mesmo ocorrendo em: “ela enganou ele”, para: “...*elle a trompé lui...*”, em que a transitividade não obedece “ela o enganou” – “*elle l’a trompé*”; o caso de supergeneralização do *lui* como substituto do *il* em ambas as objetividades, direta ou indireta, está expressa nos seguintes trechos em que *lui* substitue *le*: “... *Manon lui a trompé ...*” no lugar de “*Manon l’a trompé*”; “... *Il lui a appelé ...*” ao invés de “*il l’a appelée*”, e “... *elle a proposé à lui ...*” no lugar de “*elle lui a proposé*”. Isso ocorre

como testagem já que há ocorrência do pronome *le* empregado adequadamente: “... *l' autre fille le rechercher ...*” (linha 13). O gerador de conflito vem da língua portuguesa brasileira em que *ele* está sendo utilizado como pronome complemento objetivado direto e indireto, direto sem preposição e indireto com preposição: “eu vi ele” e “eu trouxe para ele”. Logo, o aprendiz pensa que *lui* substitui *ele* também em ambos os casos de complemento do objeto. Na última linha da produção, também vimos a ocorrência de *elle* em função acusativa: “... *le Chevalier de Grioux accompagné elle ..*” no lugar de “*le Chevalier de Grioux l'accompagnée*” por influência do português brasileiro “ele acompanhou ela” em que *ela* está substituindo o clítico *a*: “ele a acompanhou.”

Quanto às implicações referenciais do texto, nota-se que a ocorrência do *lui* como pronome preposicionado ao invés de proclítico: “... *avait laissé à lui ...*”, não causa problemas para a compreensão de que o *lui* está se referindo “ao homem” que foi solicitar seus direitos sobre a terra herdada; nesse caso, a frase idiossincrática é aparente (CORDER 1980b), mas não compromete a interpretação da frase; o erro gramatical pode não acarretar incompreensão remissiva em função da possibilidade de dedução do referente a partir do todo textual, da inferência do leitor (KOCH, 2000), da capacidade cognitiva do indivíduo de produzir e de compreender informações textuais (DIJK, 1983, 2000).

Vimos uma possibilidade de incompreensão do referente no trecho: “... *mais il Ø a abandonné...*” (linha 11), que causa um estranhamento pela omissão do clítico acusativo substitutivo de “*ses études*”. A idéia de “*il Ø a abandonné*” fica vaga, não tem ligação com o objeto. Tem-se a impressão de que a escrita foi interrompida, “*il Ø a abandonné*” quem ou o quê? Esse não esclarecimento referencial causa danos à

leitura, à compreensão do leitor que precisa novamente deduzir do texto o referente de um pronome.

O uso do *lui* em função clítica direta na linha 16 “...*Mais Manon lui a trompé...*”, também pode não ser tão grave quanto ao esclarecimento do referente “*le Chevalier*”. Às vezes, como já visto, o pronome direto pode ser enfatizado com o uso do objeto preposicionado como em “*Mais Manon l’a trompé, à lui*”. Mas, no caso da construção do texto do aprendiz, o *lui* foi generalizadamente empregado, o que denota um descuido com a construção gramatical empregada. Outro exemplo de supergeneralização do *lui* em função objetivada direta está na frase: “... *il lui a appelé comme perfide...*” (linha 20), mais uma vez, o *lui* é empregado como objeto direto que em francês só pode ser preenchido por *le* ou *la*. De fato, a construção frásica impossibilita uma leitura contínua, um entrelaçamento entre os elementos do texto. O leitor precisa deduzir a intencionalidade do escrito; há a necessidade de que o leitor procure estabelecer, pelos dados expostos no texto, a conectividade lógica das formas gramaticais.

Quanto ao emprego dos pronomes-sujeito, notam-se alguns deslizos gramaticais. Por exemplo, “... *il a rencontré ...*” ; “... *il a vu ...*” ; “... *il s’est intéressé ...*” (linhas 5, 6 e 7), são referentes a “*un homme*”, mas quem é esse homem? Ele não tem nome? É qual personagem da história? Os *il* destacados das frases mencionadas estão em função referencial anafórica a um referente “um homem”, mas certamente esse homem, na história, tem nome, tem papel importante, não pode ser apresentado por um substantivo generalizante. Além dessas ocorrências quanto ao emprego dos pronomes-sujeito, constata-se uma referência completamente obscura: “... *après il montre ...*” (linha 9); novamente, *il* não tem claro o seu referente que pode ser subentendido, pela ação de inferência textual, como o

autor, citado na linha três e seguido do uso de três pronomes pessoais *il* que não se ligavam ao autor, mas ao *homem*.

Excerto de uma produção textual escrita do 3º ano:

[...]

1. L'acte II est un acte contesté parce que nous montre l'intrigue et à la connaissance des personnages.

3. Cet acte Valère conseille à Marianne d'épouser Tartuffe. Marianne prétend accepter ce conseil. Il l'accuse de ne l'avoir jamais aimé. Il déclare connaître une autre jeune fille qu'il est prêt à épouser. Il part et elle accepte de le voir partir à jamais.

7. Au troisième acte est l'acte central de la pièce, où la scène 3 est la scène centrale de l'acte central. Cet acte se passe la querelle entre Tartuffe et Elmire, pendant Damis et Dorine l'écoutent en cachette. Elmire décide intervenir entre le mari et Tartuffe, pour qu'il renoncé au mariage ambicieuse avec Marianne. Cependant la querelle, Tartuffe se déclare son amour à Elmire. Damis décide, alors, raconter à son père de la trahison de Tartuffe. Devant d'Orgon, Tartuffe se confesse culpable pour gagner la confiance de lui. Mais Ø ne réussit pas à faire taire Damis. Mais Orgon offusqué dans fausses vertus de Tartuffe, ne croit pas Damis et le accuse de diffamer le saint homme et expulse-le de sa maison. Après, Orgon passe pour Tartuffe tous ses biens qu'il ne recceuse pas de l'accepter. Orgon insiste également pour que Tartuffe accepte toute sa fortune, tous ses biens et la compagnie continelle d'Elmire. Orgon dispose de sa femme comme de as fille, sans le consulter.

21. L'acte IV confirme d'abbord le triomphe remporté par Tartuffe à la fin de l'acte III. Il y a la querelle entre Cléante et Tartuffe que en demandant à Tartuffe de raccommoder Orgon et Damis, Cléante n'est pas sincère. Il le fait pour embarasser Tartuffe, qu'il essaie de mettre au pied du mur. La défense de Tartuffe est très habille. Ses réponses sont dans la logique de son rôle.

[...]

Na produção anterior, apesar de o aprendiz apresentar facilidade quanto ao emprego do clítico acusativo: "... *il l'* accuse de ne *l'* avoir jamais aimé ..." (linha 4), "... *il part et elle accepte de le* voir partir à jamais..." (linhas 5 e 6), "... *sans le* consulter..." (linha 19), em alguns momentos, identifica-se a transferência da estrutura da língua portuguesa no emprego do acusativo, como em: "... *expulse-le* ..." (linha 16) que vem do português normativo "expulsa-o"; isso é decorrente da fase de testagem na qual o aprendiz de língua estrangeira está constantemente inserido.

Na linha 14 há uma abrupta quebra da referenciação com a omissão do pronome: “...*Mais Ø ne réussit pas à faire taire Damis ...*”, quem não consegue calar Damis, Tartuffe ou outra personagem? Nesse caso, o aprendiz ofende a regra da língua francesa de que todos os verbos, salvos os do modo imperativo, exigem um sujeito; como resultado, provoca-se uma dificuldade de compreensão por parte do leitor que necessariamente aciona, com base nos seus conhecimentos de organização textual, a relação entre os componentes do texto a fim de torná-lo coeso.

4.8 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 4º ano

As produções textuais escritas do 4º ano apresentam uma redução do tipo de equívocos, em relação aos dados do 3º ano. Destacam-se, a seguir, os equívocos encontrados em maior quantidade.

Excerto de uma produção textual escrita do 4º ano:

[...]

1. *Rousseau a écrit beaucoup d'ouvres où la mais importante a été Emile, dans cette ouvre il défende l'homme naturelle. Il a dit qu 'il faut proteger l'enfant contre l'influence nefaste de la civilization. Il defendre l'idée que l'enfant doiv apprendre avec s'experience. Il a dit que l'enfant devoit être en contact direct avec le naturel.*

6. *Pour il la nature est meiller professeur et que la formation morale d'enfants est attaché aux qualités du coeur, il pense que l'enfants apprenaient travers de la notions concrètes, la vie pratique. Par formation intelectual et naturelle, il faut respecter l'ordre d'aconteciment, il faut traiter l'enfant en enfant qu'elle sache choisir que s'âge ne peut pas comprendre.*

10. *Il faut observer les choses, l'enfant devrait pratiquer pour apprendre, a observé qu'elle va connaître les choses.*

12. *Il faut lever, l'enfants à s'instruire par lui même. Cette méthode, est une méthode de les enfants devoir être curiose.*

14. *Ø Pouvons considérer que Rousseau a une originalité que vient de sa personnalité de sa expérience aussi.*

[...]

Nessa produção do quarto ano, observa-se mais uma evidência da fase de testagem do acadêmico quanto ao emprego do *lui* pós-preposicionado. Novamente, sob a influência do português normativo em que *ele* é utilizado pós-preposição, o aprendiz usa *pour il*: “... Pour il la nature est meiller ...” (linha 6). Porém, o aprendiz mostra conhecer a regra do francês ao empregar na linha 12 *par lui*: “... l’ enfants à s’ instruire par lui même...”. A construção equivocada “*pour il*”, aparentemente não acarreta a não identificação do referente *Rousseau*, apresentado no primeiro parágrafo do excerto. Esse tipo de erro é aparente, mas a referência é depreendida do seu contexto, dos outros dados contidos no texto, o que caracteriza uma frase idiossincrática aparente (conforme vimos em 2.1).

Outra interferência da língua portuguesa é o uso de elipse de pronome sujeito: “... Ø *pouvons considérer que Rousseau a une originalité ...*” (linha 14) , que em língua francesa é inadmissível. Apesar de a língua francesa não permitir gramaticalmente o uso de elipse, o sujeito pode ser resgatado, pelo leitor, a partir da terminação verbal. Então, a frase “... Ø *pouvons considérer ...*”, é aparentemente incorreta, mas não impede a identificação do sujeito *nous*.

Constata-se, nesse exemplar da produção textual do 4º ano, o emprego gramaticalmente correto do pronome sujeito *il*. No entanto, o emprego do pronome *il* é frásico, ele interliga frases que discursivamente poderiam ser conectadas por meio de conjunções ou locuções conjuntivas, como no exemplo: “... *il defende l’homme naturelle. Il a dit qu’il faut proteger ...*” (linhas 3 e 4) que poderia ser interligado pela conjunção *et*: “... *il defende l’homme naturelle et (l’idée) qu’il faut ...*”. Percebe-se, por meio do emprego dos vocábulos e conjugações verbais, que o texto está desprovido de revisão, isto é, o texto demonstra que o acadêmico não retoma os conhecimentos de língua francesa armazenados, memorizados ao longo de seus estudos. O

aprendiz resgata vocábulos da língua materna: “... *Rousseau a écrit beaucoup d’ouuvres où la **mais importante...***” (linha 1), “... *par formation **intellectual et naturelle...***” (linhas 8 e 9), não conjuga verbos: “... *il **defendre** l’idée que l’enfant ..*” (linha 3), e não revê conjugações: “*il **defendre** l’idée que l’enfant **doiv** apprendre avec s’experience ...*” (linhas 3 e 4), “... *il a dit que l’enfant **devoit** être en contact direct avec le naturel...*” (linhas 4 e 5).

A maioria das produções textuais escritas do 4º ano apresenta uma oscilação entre o emprego adequado do *lui* em posição proclítica (e em função objetiva indireta) e entre a opção pelo emprego da forma preposicionada à *lui*. Como, por exemplo, nos três primeiros parágrafos de uma produção textual escrita, o acadêmico emprega duas vezes a construção: “[...] *avant d’Odette connaître Swann, elle avait des relations amoureuses avec d’autres personnes, mais comme l’amour de Swann est devenu aveugle, il demandait à elle tout pour découvrir si elle était une personne fidèle [...]*”. No terceiro parágrafo, após essas ocorrências, encontra-se a construção: “[...] *Swann était instable. Il a découvert tout sur Forcheville et dans un autre moment, comme il lui avait demandé tout, il a découvert sur la relation qu’elle avait avec Mme Verdurin [...]*”. Em outra produção textual escrita, um outro acadêmico emprega a seguinte construção: “[...] *dans le debut du deuxième chapitre Mersault a retourné à penser dans son patron, il donne à lui une explication de ce qui s’est passé [...]*”. Após essa construção, o acadêmico emprega no mesmo parágrafo: “[...] *Quand elle voit sa cravate noire elle lui demande s’il était em deuil. Mersault lui raconte que as mère est morte [...]*”. Vê-se, nessas oscilações, o processo de testagem da interlíngua que, como nos exemplos, está sendo estimulado pela transferência do português brasileiro “pedir para ela” e “dar para

ele”. Essas oscilações indicam um equívoco gramatical que exige do leitor a dedução, por inferência textual, da relação lógica entre os componentes lingüísticos.

4.9 O emprego dos pronomes pessoais nas produções textuais escritas em língua francesa do 5º ano

As produções textuais escritas do 5º ano apresentam os mesmos tipos de ocorrências dos anos anteriores. No entanto, essas ocorrências apresentam um número maior de oscilações entre o emprego correto e o equivocado das formas estruturais, isto é, os acadêmicos resgatam, durante a escrita em língua francesa, ora o emprego correto da regra gramatical em língua francesa, ora a supergeneralização da regra ou a transferência da língua materna, o que caracteriza a linguagem interlingüística.

Excerto de uma produção textual escrita do 5º ano:

[...]

1. *Le Sagouin nous raconte l'histoire de Guillaume, un petit garçon, fils de Paule et Galéas. Paule se marie avec Galéas pour avoir une bonne position sociale, parce que elle était de la bourgeoisie et Galéas fait partie d'une famille de la noblesse. Mais Paule n'a pas été très bien acceptée, et après sa rejet pour la noblesse commence à avoir trop de problèmes.*

7. *Paule n'aimait pas ni son fils ni son mari, et elle traitait son fils très mal. Paule a été accusée d'avoir une case avec le curé, à cause d'un malentendu. Elle n'aimait pas son fils, mais elle avait préoccupation avec sa éducation, elle voulait que Guillaume allait un instituteur. Mas l'instituteur n'a pas voulu Guillaume comme son élève.*

12. *Guillaume était refusé pour sa mère, mais il était aimé pour son père, Fraulein et sa grand-mère, la Baronne de Cernès, mais quand les autres petit-fils de la baronne arrivaient, elle a oublié de Guillaume.*

15. *Guillaume vivait seul, fermé dans sa chambre, et quand l'instituteur n'a pas voulu lui comme son élève, il a perdu l'esperance et il s'est suicidé, son père fait la même chose que Guillaume.*

[...]

Evidencia-se, mais uma vez, nessa produção textual escrita, o emprego do *lui* como substituto do *il* em todas as funções clíticas; nesse caso, por transferência do português brasileiro em que é aceito “não quis ele” no lugar de “não o quis”, como na linha 16: “...l’ instituter n’ a pas voulu lui comme son élève...”; o aprendiz usa *lui* no lugar do *ele* do português brasileiro, porque o aprendiz resgata a regra do francês que dita que o *il* não deveria ser empregado em função clítica. No entanto, o *lui*, pela regra gramatical da língua francesa, só é utilizado como clítico dativo; o acusativo direto de terceira pessoa masculino pede o *le*: “ne l’a pas voulu.”

Em outras produções textuais escritas do quinto ano, observam-se os períodos de oscilações, de instabilidades da interlíngua. Na maioria dos textos, o aprendiz emprega corretamente uma construção lingüística que passa a ser empregada equivocadamente depois de alguns parágrafos. Por exemplo, em uma das produções textuais escritas, no primeiro parágrafo, o aprendiz emprega corretamente o pronome objetivado indireto *lui*: “[...] Le télégramme lui a donné une grande doute [...]”. Nos dois parágrafos seguintes, da mesma produção, o acadêmico opta pelo preposicionado: “[...] L’ autre fois était quand le directeur d’ asile parle avec lui [...]”; “[...] Cet absurde est arrivé, parce que le directeur rendrait attention à lui, quand il l’ a appelé pour voir la mère [...]”. Na seqüência, utiliza corretamente o pronome objetivado indireto: “[...] ce moment de conflit était très fort, la chaleur du soleil lui faisait agir sans penser [..]”.

Em outra produção textual escrita, também observamos essa instabilidade quanto ao emprego do pronome objetivado indireto *leur*. No segundo parágrafo do texto, o acadêmico escreve: “[...] Ce moment de l’ histoire commence quand ils sont allés se promener (Raymond, Marie et Masasson avec Mme Masson), quelques arabes leurs regardaient [...]”. Nesse caso, há uma nítida confusão quanto ao

emprego do pronome objetivado indireto *leur* e o adjetivo possessivo *leurs*, o que denota a falta de revisão e da reescrita no texto, agravada pelo fato de a transitividade do verbo *regarder* ser direta: “les arabes les regardaient”. No quarto parágrafo, da mesma produção textual escrita, o aprendiz emprega: “[...] *Dans le moment que Mersault a rencontré son amie le soleil a influencié leurs [...]*”. Nessa última ocorrência há uma supergeneralização do *leurs* como representante de *eles*, então o acadêmico pode ter raciocinado, sob influência do português brasileiro: “o sol influenciou a eles”; pelo raciocínio do aprendiz, o verbo pede um pronome objetivado indireto de terceira pessoa plural: *leur*, generalizado por *leurs* (eles), quando o correto seria “*le soleil les a influencés*”.

Um exemplo da falta de revisão e de reescrita está na alternância, em outra produção textual escrita, entre o emprego de *nos* e *nous*. No primeiro parágrafo do texto, o acadêmico emprega: “[...] *Ce poème nous montre un grand drame du moi-lirique [...]*”. No segundo parágrafo subsequente, o aprendiz usa: “[...] *Dans tout le poème il y a prédominance de temps présent, pour nos Donner une plus grande réalité du sentiment du je-lirique [...]*”, “[...] *L’ emploi du futur assez accentué nos donne l’ impression d’ un espoir, d’ un désir [...]*” e “[...] *Quand au mode des verbes, le poète s’ utilise du mode indicatif en nous présentant l’ action du je-lirique comme une réalité prochaine [...]*”. Isso demonstra que o acadêmico não tem, durante o processo de escrita, enfatizado a fase de revisão e de reescrita.

Nas produções textuais escritas estudadas do 5º ano, nota-se o emprego adequado dos pronomes sujeito (com exceção da ocorrência da elipse) e a fase de testagem quanto ao emprego do clítico acusativo e dativo de terceira pessoa. Essas evidências são as mais constantes e permanecem em todos os anos estudados; o que é um indicativo de que esses conteúdos são os mais fortemente transferidos da

língua materna como conseqüência do conflito interno entre português normativo, que se assemelha ao francês, e o português brasileiro que está, por sua vez, também em fase de evolução e de aceitação lingüística em contextos específicos.

Essas transferências exigem do leitor a ação da inferência textual ou contextual para o esclarecimento da referência entre as partes do texto. Dessa maneira, o leitor resgata seus conhecimentos armazenados (HAYES e FLOWER, 1980), aciona suas pressuposições advindas dos jogos de atuação comunicativa (SCHMIDT, 1978) para interagir com a pressuposta finalidade comunicativa do escritor.

4.10 Discussão dos dados

Os dados analisados revelam que alguns acadêmicos possuem uma visão frásica do texto, isto é, o texto e suas construções lingüísticas são independentes e não interdependentes das relações com as construções lingüísticas anteriores e posteriores. As construções lingüísticas, especificamente o emprego dos pronomes pessoais, são organizadas frase a frase empobrecendo a seqüência lógica veiculadora de sentidos e facilitando a ação de transferência da estrutura da língua materna para a língua estrangeira. Ao menos foi o que vimos nas produções textuais dos 3º, 4º e 5º anos, respectivamente:

- a) [...] *Le Chevalier de Grioux commence ses études, mais il Ø a abandonné. Certain jour il est allé habiter avec Manon. Mais, M. Grioux, le père du Chevalier [...]*; nesse trecho, a frase em que há a ocorrência da elipse do pronome complemento direto não está conectada à frase anterior; caso

contrário, o aluno teria retomado o complemento por meio do pronome *les*. O acadêmico raciocina frase por frase: “o cavaleiro de Grioux começa seus estudos” (pausa) “mas abandona”; o aprendiz não coloca as frases em relação de interdependência por meio do emprego de elementos coesivos; as frases são fragmentadas, elas dependem da inferência do leitor que correlaciona os elementos a partir de dados do todo textual e de seus conhecimentos sobre a organização textual.

- b) [...] *Il a dit qu' il faut proteger l' enfant contre l' influence nefaste de la civilization. Il defendre l' idée que l' enfants doiv apprendre avec s' experience. Il a dit que l' enfants devoit être em contact direct avec le naturel [...]*. Nesse trecho da produção textual escrita do 4º ano, o acadêmico inicia todas as frases com *il*, ele não consegue correlacioná-las por meio de conjunções; a sua escrita é frásica.
- c) [...] *elle n' aimait pas son fils, mais elle avait preoccupation avec sa education, elle voulait que Guillaume allait un instituter [...]*; novamente, percebe-se uma escrita frásica, em que as idéias são postas frase a frase, empobrecendo a apresentação da linguagem de maneira conexas, interdependente.

Os textos denotam que as fases de revisão, correção e reescrita do processo de escrita ainda não estão incorporadas à prática de escritura do acadêmico, assim, prejudica-se a coesão textual (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981) responsável pela conectividade das formas gramaticais que desencadeiam uma seqüência lógica dos elementos textuais. Essa seqüência lógica traz ao texto fluidez, proporciona ao leitor uma compreensão linear, lógica.

Os textos analisados nesta pesquisa exigem do interlocutor um processamento cognitivo das informações lingüísticas e interlingüísticas que o auxilie na compreensão da organização textual (DIJK, 1983, 2000), que faça com que suas inferências sejam acionadas (KOCH, 2000; MARCUSCHI, 2000). Por exemplo, nos textos analisados, a identificação do sujeito da elipse (pela desinência verbal) ou a identificação dos referentes dos complementos do objeto direto ou indireto (pela análise do entrelaçamento lógico entre as construções verbais e a pressuposta finalidade comunicativa) só podem ser resgatadas pelos conhecimentos da organização textual do interlocutor, pela sua ação de inferência.

Esse diagnóstico, efetivado a partir da análise das produções textuais escritas em língua francesa, pode ser resultante de uma concentração, durante o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, em exercícios exclusivamente estruturais (como sugeridos pelos livros didáticos) que se consolidam nos objetivos traçados pelas ementas das disciplinas de formação em língua. A produção textual escrita está ignorada pelos instrumentos de ensino e de aprendizagem; existe demasiada concentração na abordagem estrutural, via exercícios de complete e siga o modelo, em detrimento da textual, da comunicativa, da funcional. Essa visão contraria os pressupostos textuais que listam uma série de elementos que unificam forma e uso (HALLIDAY e HASAN, 1976), estrutura superficial e profunda (BÉRNARDEZ, 1982), elementos verbais e não-verbais (SHIMIDT, 1978), estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais (KOCH, 2003) que proporcionam ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas uma concepção de abordagem completa da linguagem em suas dimensões estruturais, funcionais, discursivas.

Vimos, pelas ocorrências no emprego dos pronomes pessoais, que a utilização de alguns elementos lingüísticos tendem a supergeneralização, ao emprego inadequado pela transferência lingüística da língua materna. Por exemplo, o emprego do pronome *lui* na forma do complemento do objeto direto ocorre por supergeneralização do *lui* como representante do pronome pessoal de terceira pessoa em todas as funções (com exceção da função de sujeito). Essa supergeneralização se dá pela transferência lingüística (SELINKER, 1994) da língua materna coloquial (português brasileiro) que emprega o pronome *ele* como pronome complemento do objeto direto e do objeto indireto. A transferência da língua materna é gerada pelas estratégias e pelos processos de aprendizagem da LE por parte do indivíduo que, no momento da escrita, aciona seus conhecimentos lingüísticos assimilados durante suas experiências com linguagem. As experiências com linguagem pouco desenvolvidas e exercitadas tendem a se manter em um nível de não-testagem porque não são funcionais para o aprendiz, não integram seus conhecimentos lingüísticos necessários para a comunicação, para a interação. Logo, o aprendiz emprega com maior segurança as estruturas lingüísticas que lhe são mais funcionais, por isso, o acadêmico de Letras usa as regras do português brasileiro (coloquial), ao invés do normativo, durante a escrita do francês. Esse fato demonstra que a abordagem estrutural da língua francesa não tem sido suficiente para que o acadêmico aceite e empregue as regras gramaticais dos pronomes pessoais, principalmente dos clíticos do Francês, durante o uso da escrita.

Nossa análise indica uma provável fossilização por transferência negativa e supergeneralização dos dados (SELINKER, 1994) no emprego dos pronomes objetivados. No momento, classificamos essas ocorrências como fase de testagem do sistema intermediário da linguagem (NEMSER, 1971; CORDER, 1971). Essa fase

que está claramente se prolongando até o último ano curricular e tem sido estimulada pela transferência de instrução (SELINKER, 1994) que sendo predominantemente estrutural, não viabiliza o estudo fórico e remissivo dos pronomes, ao contrário, contribui para a transferência estrutural da língua materna coloquial.

A conciliação entre a abordagem textual da escrita e os exercícios específicos de construções gramaticais da língua proporciona ao aprendiz a observação funcional das normas que podem ser visualizadas na sua relação com a totalidade da linguagem. Percebendo a dinamicidade do texto em suas características principais: comunicativa e estrutural (BÉRNARDEZ, 1982), o indivíduo amadurece seus conhecimentos e percebe a variação, a diferença entre as línguas.

Aliada a essa abordagem textual da escrita, destaca-se o papel da revisão e da reescrita como fundamental para a fase de testagem do sistema intermediário da linguagem, que é previsivelmente o espaço para testes, para verificação de hipóteses (VOGEL, 1995) que podem ser efetivadas e comprovadas durante a reescrita que permite ao indivíduo recuperar seus conhecimentos, categorizá-los e empregá-los adequadamente.

Especificamente com relação ao uso dos pronomes pessoais, a abordagem da compreensão da produção textual escrita, por meio de exemplificação e de análise funcional das formas remissivas no texto, pode motivar implicitamente o indivíduo fazendo-o perceber que: os clíticos em francês são sempre antepostos ao verbo (com exceção do imperativo); as formas dativas e acusativas são diferenciadas para as terceiras pessoas; é impossível o emprego da elipse do pronome sujeito; é obrigatório o uso do *lui* ou *elle* pós-preposição.

Acreditamos que o acesso a textos que contenham as construções destacadas anteriormente e o incentivo com relação à prática da reescrita em língua estrangeira proporcionam o amadurecimento dos conhecimentos do aprendiz nas suas dimensões formais, funcionais, comunicativas e interacionais.

CONCLUSÃO

Os diagnósticos decorrentes desta pesquisa indicam que o curso de Letras – Língua e Literatura Francesas da Universidade Estadual de Maringá - prioriza a abordagem da habilidade oral da língua francesa. A concentração na habilidade oral é revestida pela influência dos instrumentos de ensino, como o livro didático que coloca em segundo plano as atividades de escrita, emprega o texto como um instrumento de acesso às estruturas lingüísticas e considera a escrita como resultante da competência lingüística oral constituída a partir do manuseio de mecanismos estruturais, de regras gramaticais.

A teoria do texto resgata concepções contrárias ao emprego do texto como um instrumento de acesso restrito ao conteúdo gramatical, indicando que os componentes verbais e extra-verbais são interdependentes e necessários para a interação social. A ruptura dos conhecimentos lingüísticos e extra lingüísticos, para fins didáticos, causa a concentração em aspectos formais, normativos, induz ao estudo da linguagem com base gramatical, incompleta do ponto de vista referencial que é responsável pelo entrelaçamento das construções verbais que, seguindo uma intencionalidade, culminam na interação entre os interlocutores, na interação social.

A concepção de linguagem como responsável pela interação social está nitidamente presente nas ementas das disciplinas de Língua Francesa; elas sinalizam o estudo do texto como instrumento veiculador da totalidade da linguagem; o texto possibilita a visualização das estruturas lingüísticas e extra-lingüísticas revestidas pela intenção do locutor. No entanto, percebemos que as ementas não contemplam todas as habilidades lingüísticas ao resgatar insuficientemente a escrita e dar preferência à comunicação oral. Dessa maneira, as ementas se assemelham

aos livros didáticos, dando prioridade à abordagem oral; isto é, a organização do ensino superior não foge à organização de outros níveis de ensino em que o processo de ensino e de aprendizagem está em estreita dependência da abordagem didática e dos conteúdos sugeridos pelos livros didáticos, conforme vimos em Brito (2004), Cruz (2005) e em Yano (2005). Em suma, o livro didático, mesmo no nível de formação superior, é um modelo de ensino aceito institucionalmente e capaz de sobrepor-se aos conhecimentos teóricos dos docentes.

A constatação da não utilização do texto como um fim comunicativo indica que o ensino da língua francesa está menosprezando um mecanismo que pode contribuir para o amadurecimento dos conhecimentos dos aprendizes tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. O texto e a atividade da escrita, por meio de suas capacidades de integrar e materializar os conhecimentos verbais e não-verbais, possibilitam o desenvolvimento cognitivo interlingüístico que se constitui por dados da língua materna e da língua não materna, dos conhecimentos lingüísticos e extra-lingüísticos. Esses dados, no processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, confrontam-se e permitem construções lingüísticas alimentadas por transferências da estrutura da língua materna na língua estrangeira, além de outros tipos de transferências (SELINKER, 1994). As transferências podem facilitar ou dificultar a aprendizagem da língua; a dificuldade advém da construção de estruturas lingüísticas efetivadas na língua alvo por transferência da língua materna e não corrigidas, ou insuficientemente abordadas, pelos instrumentos de ensino. A construção resultante desse processo tende a ser fossilizada, impedindo a eficiente aprendizagem de determinada língua. As produções textuais escritas analisadas pela pesquisa não indicam um fenômeno de fossilização. Elas mostram que o acadêmico, aprendiz de francês, língua

estrangeira, está em fase de testagem de suas hipóteses quanto ao uso dos pronomes pessoais. Entretanto, a fase de testagem tem se prolongado até o quinto ano do curso, o que problematiza a situação, pois, sem o estímulo pedagógico adequado, a transferência da língua materna para o emprego dos pronomes pode ser intensificada e os dados podem ser fossilizados.

A pesquisa revela que o docente em formação não tem o hábito da revisão e da reescrita que permitem a (re)avaliação da forma empregada e a verificação de sua pertinência no contexto lingüístico abordado. As atividades da revisão e da reescrita, de acordo com os dados desta pesquisa, permitiriam a correção da transferência lingüística, já que em alguns trechos das produções textuais analisadas o acadêmico emprega adequadamente um pronome que em outro trecho sofre a interferência da língua materna, via transferência. Destaca-se que a transferência da língua materna, no tocante aos pronomes pessoais, em sua maioria, não subjaz à norma gramatical da língua portuguesa culta, mas ao emprego dos pronomes no português brasileiro, de cunho coloquial. Essa transferência está delimitada ao emprego dos pronomes pessoais de terceira pessoa exercendo a função de complemento dos objetos direto e indireto.

As causas que levam a esse tipo de transferência são diversas. Este trabalho indica algumas delas: 1ª) o estudo do pronomes pessoais em língua francesa segue as instruções dos livros didáticos que os abordam de forma estrutural, por meio de exercícios frásicos que impedem a observação da sua atividade referencial; 2ª) a priorização da habilidade oral, pelas ementas de língua francesa e pelo livro didático, é tida como suficiente para o desenvolvimento de habilidades que levem à produção textual escrita; 3ª) as atividades previstas pelos exercícios dos livros didáticos para

a produção textual escrita não abrangem o processo de revisão e de reescrita, são predominantemente baseadas em exercícios de cópias, complete e siga o modelo.

As causas indicadas são acompanhadas por algumas deduções teóricas e didáticas: 1ª) o programa do curso de Letras (Português-Francês e Literaturas Correspondentes) analisado não considera a atividade cognitiva interlingüística pertinente à competência escrita; 2ª) o estudo da linguagem, apesar de nas ementas de língua francesa receber uma definição lingüístico-social, é fragmentado, concentrado no estudo das estruturas normativas; 3ª) a abordagem da produção textual escrita não tem fim comunicativo e tão pouco interacional; 4ª) a norma culta do português não está completamente incorporada aos conhecimentos de linguagem dos acadêmicos do curso de Letras, favorecendo o processo de transferência da língua portuguesa coloquial na língua francesa.

Diante desses apontamentos, indicam-se a revisão e a reformulação das ementas das disciplinas de língua francesa para que todas as habilidades lingüísticas possam ser desenvolvidas igualmente, e para que se direcione ao texto e ao processo de escrita, atividades que visam ao amadurecimento dos conhecimentos interlingüísticos presentes em todas as situações de ensino e de aprendizagem de línguas.

Quanto ao emprego do livro didático, trata-se de um instrumento funcional tanto para o aluno quanto para o professor. No entanto, a sua utilização com demasiada dependência de suas abordagens didáticas e como exclusiva fonte de acesso aos conhecimentos, o converte em um obstáculo para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas (além das de oralidade), e faz com que o docente não transponha seus conhecimentos didáticos que perpassam as limitações impostas pelo livro didático.

As ocorrências analisadas nesta pesquisa são também identificadas em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de outras línguas estrangeiras em contextos semelhantes. Essa semelhança entre os dados evidencia que a abordagem do processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, concretizada pelo emprego convencional do livro didático, causa os mesmos problemas em línguas diferentes. Ressalta-se a necessidade de o ensino de língua estrangeira ter, para cada língua e para cada grupo de estudantes, objetivos e conteúdos claros, específicos, capazes de desenvolver as potencialidades discursivas dos aprendizes de maneira abrangente, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo em termos de linguagem.

A pesquisa encontra nas possíveis respostas aqui inseridas, o início para os estudos sobre os processos de transferência da língua materna sobre a língua estrangeira. Busca-se encaminhar mudanças curriculares e didáticas para o curso analisado e dar continuidade à pesquisa no tocante ao emprego dos pronomes pessoais nas habilidades da fala e da escrita após o emprego da abordagem lingüístico-textual no processo de ensino e aprendizagem da língua francesa.

BIBLIOGRAFIA

AL- HOUSARY, Samira. **L'évolution de la cohérence textuelle dans les productions d'étudiants adultes faux débutants**. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage). Université Lumière – Lyon 2, 2003.

ALVAREZ, Maria Alícia Gancedo. **La oblicuidad, construcciones de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sócio-lógico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2002a.

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do Romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 2002b.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Linguagem e cognição: entre a linguagem modular e a teoria holística do conhecimento. In: _____. **Expressão do espaço português europeu**: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000, p.63-220.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Logman, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 28.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Problemas de Lingüística Geral I**. Tradução de Maria Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.

BÉRARD, Évelyne et LAVENNE, Christian. **Grammaire Utile du Français**. Paris: Hatier/Didier, 1991.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe S. A. , 1982.

BESCHERELLE 3. **La Grammaire pour tous**. Paris: Hatier, 1990.

BESSE, Henri e PORQUIER, Rémy. **Grammaires et Didactique des langues**. Paris: Hatier-Credif, 1984.

BIALYSTOK, E. Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992, p.177-191.

BOULARÈS, Michèle et FRÉROT, Jean-Louis. **Grammaire Progressive du Français**. Niveau Avancé. Paris: Cle International, 1997.

BOURGUIGNON, Christian e DABÈNE, Louise. Le métalanguage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. In: **Le Français dans le monde**, 177, mai/juin 1983, p.45-49.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-46.

BRITO, Gizéle Mancuzo. **A escrita através do livro didático no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CÂMARA Junior, Joaquim Mattoso. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

_____. **Dispersos** de J. Mattoso Câmara Jr. UCHOA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). Nova ed. Ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2005.

CASTELLOTTI, Véronique. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: Clé International, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.). **Gramática do Português Falado**. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. v.I.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, nº 44, p.105-118, jan/jun 2003.

CAVERSAN, Luiz. **Da Vinci e o amor**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult513u208.shtml>. Acesso em: 24.set.2005.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. 26.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971a.

_____. Language Teaching. In: ALLEN, J.P.B. e BUREN, Paul Van (orgs.). **Chomsky:select readings**. Londres: Oxford University Press, 1971b, p. 149-159.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biase; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.177-190.

CONY, Carlos Heitor. **Desculpas e lamentos**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u211.shtml>. Acesso em: 24.set.2005.

CORDER, S. Pit. The significance of learners errors. **IRAL**, V(4), p.161-170, 1967.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. **IRAL**, IX (2), p. 147-160, 1971.

_____. Que signifient les erreurs des apprenants? **Languages**, 57, p.9-15, mars 1980a.

_____. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. **Languages**, 57, p.17-28, mars 1980b.

_____. La sollicitation de données d'interlangue. **Languages**, 57, p.29-38, mars 1980c.

_____. Strategies of communication. In: FAERCH, Claus and KASPER, Gabriele. **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1983, p.15-19.

CORRÊA, V. R. **O objeto nulo no Português do Brasil: uma mudança paramétrica?** Dissertação. Mestrado em Lingüística. UNICAMP. Campinas, 1991.

CRUZ, Mônica Cidele. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

CUNHA. Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. 8.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

_____, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. 2.ed. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary A. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

DeGRAFF, Michel. À propos de la syntaxe des pronoms objets en créole haïtien: point de vue croisés de la morphologie et de la diachronie. **Langages**, n.138, p.89-113, juin 2000.

DELATOUR, Y. et al. **Grammaire pratique du français en 80 fiches**. Paris: Hachette, 2000.

_____. **Nouvelle Grammaire du Français**: cours de civilisation française de la Sorbonne. Paris: Hachette, 2004.

DIJK, Teun Adrianus van. **La ciência de texto**: un enfoque interdisciplinario. Buenos Aires: Paidós, 1983.

_____. **Cognição, discurso e interação**. Org. e apres. De Ingedore V. Koch. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DOMINIQUE, Philippe et al. **Le Nouveau Sans Frontières 1**. Méthode de Français. Paris: CLE International, 1988.

_____. Philippe et al. **Le Nouveau Sans Frontières 2**. Méthode de Français. Paris: CLE International, 1989.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2004.

ELIA, Sílvio. **Fundamentos histórico-lingüísticos do português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. 6.ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. **SLA Research an Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EMILIANO, Silvia Regina. **O ensino de gramática no curso de Letras**: diagnóstico de uma realidade. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2006.

FAERCH, Claus and KASPER, Gabriele. Plans and strategies in foreign language communication. In: In: FAERCH, Claus and KASPER, Gabriele. **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1983, p. 210-237.

FATHAMN, Ann K; WHALLEY, Elizabeth. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.178-190.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9.ed. São Paulo: Ática, 2002.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FERRARI, Elza de Lima. **Uso dos pronomes pessoais de terceira pessoa em função acusativa: um fato de variação**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2002.

FRIEDLANDER, Alexander. Composing in english: effects of a first language on writing in english as a second language. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.109-125.

FRIES, C. **Teaching and learning english as a foreign language**. Ann Arbor: Michigan University Press, 1945.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. **A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical em grupos nominais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biase; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.191-118.

FULLER, Janet M. Between three languages: composite structure in interlanguage. **Applied Linguistics**, 20/4, p.534-561, 1999.

FURLAN, Oswaldo A.; BUSSARELLO, Raulino. **Gramática Básica do Latim**. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GARGALLO, Isabel Santos. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Interlengua en el marco de la Linguística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

GEARON, Margaret. L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de FLE en Australie. **ELA - Etudes de Linguistique Appliquée**, 108, p.467-474, octobre-décembre 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIBRAIL, Alba Verona Brito. **O acusativo preposicionado do português clássico**: uma abordagem diacrônica e teórica. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto da Linguagem. Campinas, 2003.

GOANAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue**. Paris: Didier, 1991.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. O papel da L1 na aquisição da L2: um estudo de caso na comunidade Yuba. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n.36, p.147-161, jan/jun 1999.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: BRUNO, Fátima Cabral. **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: Reflexão e Prática. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 53-70.

GRÉGOIRE, Maïa et THIÉVENAZ, Odile. **Grammaire Progressive du Français**. Paris: Cle International, 1995.

GREVISSE, Maurice. **Le bon usage**. Grammaire Française. 13.ed. Paris: Duculot, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HAYES, J. R; FLOWER, L. S. Identifying the organization writing processes. In: GREGG, L. W; STEINBERG, E. R (eds). **Cognitive processes in writing**. Hillsdate-New Jersey: L. E. A., 1980, p.3 - 30.

HENDRIX, Leisbeth; HOUSEN, Alex; PIERRARD, Michel. Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère. **Marges Linguistiques**, n.4, novembre 2002. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com>. Acesso em: 23 out.2005.

ILARI, Rodolfo et. al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira e BASILIO, Margarida (orgs.). **Gramática do Português falado**. Campinas: Editora da Unicamp: São Paulo: FAPESP, 1996. v.4.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 6.ed. São Paulo: Scipione, 2001.

JACKENDOFF, R. **Patterns in the mind**. New York: Basic Books, 1994.

JOVANOVIC, Aleksandar. Ensino de línguas e o papel da gramática. **Revista da Faculdade de Educação**, 12, jan/dez 1986, p.145-156.

_____. Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista da Faculdade de Educação**, 18/2, jul/dez 1992, p.174-184.

JUBRAN, Cléria Cândida Abreu Spinardi. O discurso como objeto-de-discurso em expressões nominais anafóricas. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, nº 44, p.93-103, jan/jun 2003.

JUNKES, Terezinha Kuhn. Produção escrita: um estudo de coesão e coerência textuais. In: CABRAL, Loni Grimm e GORSKI, Edair (orgs.). **Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Florianópolis: Insular, 1998, p.51-72.

_____. Novas tendências lingüísticas. In: COSTA, Maria José Damiani et al (orgs.). **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002a, p.205-222.

_____. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b.

KANTHACK, Gessilene Silveira. **Clíticos no Português Brasileiro**. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

KATO, Mary Aizawa. Nomes e pronomes na aquisição. **Letras de Hoje**, Porto alegre, v.36, nº 3, p.101-112, setembro, 2003.

KEANY, Reza and NEJAD, M. Khezri. On the relationship between english proficiency, writing ability, and the use of conjunctions in Iraian EFL learner's compositions. **ITL Review of Applied Linguistics**, n. 133-134, p.227-269, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A coesão textual**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An overview of second language writing process research. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.37-56.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992, p.143-152.

KROLL, Barbara. What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 140-154.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAMIROY, Béatrice. La préposition en français et en espagnol: une question de grammaticalisation. **Languages**, 143, p.101-105, septembre 2001.

LARRUY, Martine Marquillo. **L'interprétation de l'erreur**. Paris: Clé International, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane and LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. 7.ed. London: Longman, 1994.

LEMÉE, Isabelle. Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2: le cas de on et nous. In: **Marges Linguistiques** 4, novembre 2002. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com>, acesso em 23.10.05.

LEONI, Gislanine Aparecida Lourensato. **Descrição funcionalista dos pronomes pessoais em português**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2002.

LEVY, Jean-Paul. **Quel avenir pour l'Institut Pasteur?** Disponível em: http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/o,40-@2-3232,50-692509,0.html. Acesso em: 24.set.2005.

LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992.

_____. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Editorial Sintesis, 1996.

LIMA, Marília dos Santos. Pronominalização em inglês e português por alunos brasileiros: dados transversais e longitudinais. **Linguagem e Ensino**, v.2, n.1, p.59-71, 1999.

LOBATO, M. L. P. **Sintaxe Gerativa do Português**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOZANO, Cristóbal. Knowledge of expletive and pronominal subjects by learners of Spanish. **I.T.L.**, n. 135-136, p.37-60, 2002.

LYONS, Y. **O que é linguagem**: introdução ao pensamento de Chomsky. Lisboa: Estampa, 1972.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**: aplicação do estruturalismo lingüístico. 8.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Quando a referência é uma inferência. **XXX Gel**, Unesp-Assis/SP, p.5-31, maio 2000, CDROM.

MCLAUGHLIN, B. Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: LICERAS, JUANA M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992, p.153-176.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, nº 42, p.55-79, jul./dez. 2003.

_____. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. MATHESIS- Ver. De Educação, v.5, n.1, p.105-125, jan/jun 2004.

_____. Interação e escrita na formação inicial do professor: alterando concepções. In: **III COLOQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM: LINGUAGEM E INTERAÇÃO**, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2005, CDROM.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do Português do Brasil. **Revista Letras**, n.44, p.91-106, 1995.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biase; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.85-130.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biase; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4.ed. revisada e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

MOURA, Renata Boregas Santini. **Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2004.

MÜLLER, Ana. Anáfora pronominal. **Revista Letras**, Curitiba, nº 56, p.259-275, jul/dez, 2001.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL**, IX/2, p.115-123, may 1971.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

NUNES, Jairo M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary A. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

O'GRADY, W. **Contemporary linguistics: an introduction**. Londres: Longman, 1996.

PAGOTTO, Emílio G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary A. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PY, Bernard. Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. **Marges Linguistiques**, n.4, novembre 2002. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com>. Acesso em: 23 out.2005.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REID, Joy. Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing: research insights for the classroom**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 191-210.

REVILLA, Irene. La interlengua en la adquisición de lenguas próximas. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 8, 1998, p.11-19.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001, p.163-186.

ROULET, Eddy. Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale. In: **Le Français dans le monde**, 177, mai/juin 1983, p.23-26.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

ROYER, Corinne. L'appropriation de la négation du français au milieu guidé: une approche interactionniste. **Marges Linguistiques**, n.4, novembre 2002. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com>. Acesso em: 23 out.2005.

RÜCK, Heribert. **Linguistique textuelle et enseignement du français**. Paris: Didier, 1991.

SAID ALI, Manoel. **Gramática secundária e Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1964.

SANTOS, Valquíria Teixeira. **Pronomes pessoais- o uso das formas átonas na produção escrita de alunos brasileiros aprendizes de espanhol**: uma abordagem teórico-prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SAVIGNON, Sandra J. Research on the role of communication in classroom based foreign language acquisition: on the interpretation, expression, and negotiation of meaning. In: FREED, B. F. (org). **Foreign acquisition research and the classroom**. Lexington: DC Heath Eco, 1991, p.31-43.

SCHMIDT, Siegfried J. **Lingüística e teoria do texto**: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação. Tradução de Ernst F. Shurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SELINKER, Larry. Language Transfer. **General Linguistics**, 9, p.67-92, 1969.

_____. Interlanguage. **IRAL**, 10, p. 209-231, 1972.

_____. La interlingua. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992, p.79-104.

_____. **Rediscovering interlanguage**. 2ed. New York: Longman, 1994.

SILVA, Adriana. **A leitura e a compreensão da anáfora conceitual**. Tese (Doutorado em Lingüística). IEL/ UNICAMP, 2004.

SILVA, Marilice Pompeu. **Interação e Interdisciplinaridade**: pilares da produção textual no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico**: morfologia e sintaxe. 2.ed. São Paulo: contexto, 2001.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Tony. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing**: research insights for the classroom. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994,p.11-23.

STEFFENSEN, Margaret S. Changes in cohesion in the recall of native and foreign texts. In: CARREL, Patricia L; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.140-151.

SYEA, Anand. L'absence de pronoms clitiques en créole mauricien. **Langages**, n.138, p.70-88, juin 2000.

TARONE, Elaine; COHEN, Andrew D; DUMAS, Guy. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: FAERCH, Claus and KASPER, Gabriele. **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1983, p.4-14.

VALENTE, Milton. **Gramática Latina**. 80.ed. Porto Alegre: Selbach, 1952.

VÉRONIQUE, Daniel. Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère: présentation éditoriale. **Marges Linguistiques**, n.4, novembre 2002. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com>. Acesso em: 23 out.2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Formação social da mente**. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da USP. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILELA, Mario e KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

VOGEL, Klaus. **L'interlangue**: la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Jean Michel Brohée et Jean Paul Confais. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINRICH, Harald. **Grammaire textuelle du français**. Traduzido do alemão por Gilbert Dalgalian e Daniel Malbert. Paris: Didier/Hatier, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Brune. São Paulo: Abril cultural, 1975.

YANO, Daniella de Cássia. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

YOKOTA, Rosa. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2001.

ZAMPONI, Graziela. Anáforas associativas actanciais e nominalizações: delimitação do ponto de vista da semântica de eventos. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, nº 44, p.119-132, jan/jun 2003.

ZEQUIM, Lucimara Borges; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita nos relatórios de prática de ensino da língua materna. In: **IX SEMANA DE LETRAS**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2005, CDROM.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

Curso: _____ Nível: _____

- 01) Você conversa com alguém em francês fora da sala de aula? sim não
- 02) Quando ouve um nativo você compreende o que ele diz? sim não
- 03) Quantos livros você já leu em francês? nenhum 1 a 3 3 a 5 mais de 5
- 04) Você tem o hábito de ler artigos, revistas ou jornais em francês? sim não
- 05) Quantas vezes por semana você ouve músicas em francês (ou tem algum contato extra-classe com o exercício auditivo)? nenhuma 1 a 3
- 06) O que levou-lhe a estudar a língua francesa?
 interesse profissional (para ser um professor de LE ou tradutor) interesse cultural
 interesse econômico (para progredir no seu emprego) afinidade com a língua
 só para obter o diploma de curso superior
- 07) Você se interessa pela aquisição de material autêntico em língua francesa?
 sim não
- 08) Quando você é corrigido pelo professor, você se sente reprimido? sim não
- 09) Na sua opinião, os exercícios do laboratório exigem concentração? sim não
- 10) Você faz os exercícios de laboratório somente para cumprir as exigências da disciplina? sim não
- 11) Enumere de 1 (+fácil) a 4 (+difícil) as atividades que você desempenha com facilidade:
 ler escrever ouvir falar
- 12) Quais são suas notas em? LF1: _____ LF2: _____ LF3: _____ LF4: _____
- 13) Qual é a sua faixa etária? 18 a 25 26 a 30 31 a 40 41 a 60
- 14) Fora o horário regular das aulas você se dedica quantas horas por semana aos estudos?
 nenhuma 1 a 3 3 a 5 mais de 5
- 15) Você troca correspondências em francês (bilhetes, cartas, recados)? sim não
- 16) Quando você telefona para algum colega do curso vocês conversam em língua francesa? sim não
- 17) Seus parentes ou amigos já lhe perguntaram como se diz "X" em francês?
 sim não
- 18) Você já ensinou alguma expressão em francês para alguém? sim não
- 19) Você já tinha estudado francês antes do curso de Letras? sim não
- 20) Você fala, lê ou escreve em alguma outra língua estrangeira? sim não
- 21) Você compara suas notas com as de seus colegas? sim não
- 22) Você compara o seu desempenho lingüístico com o do seu colega? sim não
- 23) Como, normalmente, você memoriza os vocábulos da língua estrangeira?
 liga a palavra com o contexto faz uma lista no caderno repete a palavra várias vezes
- 24) Como você traçaria o perfil do seu professor de língua?
 democrático autoritário promove a interação (prof.x aluno/ conteúdo x contexto)
- 25) Você gosta de usar o livro didático? sim não
- 26) O professor traz atividades extras? sim não
- 27) Avalie seu desempenho, durante a atividade de escrita, nos seguintes aspectos

	FRACO	REGULAR	BOM	ÓTIMO
Vocabulário				

Frases				
Regras verbais				
Pronomes				
Expressões				

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](#)