

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TATIANE REGINA DE AZEVEDO

**ANÁLISE DOS ATOS DE PEDIR E DE ORDENAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL PARA BRASILEIROS E EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS:
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

GOIÂNIA

2010

TATIANE REGINA DE AZEVEDO

**ANÁLISE DOS ATOS DE PEDIR E DE ORDENAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL PARA BRASILEIROS E EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS:
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima

GOIÂNIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Azevedo, Tatiane Regina de.
A994a Análise dos atos de pedir e de ordenar em livros didáticos de Espanhol para Brasileiros e em produções cinematográficas: uma perspectiva intercultural [manuscrito] / Tatiane Regina de Azevedo. - 2010.
193 f. : il., figs.

Orientador: Prof^ª. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

Anexos em CD-ROM.

Inclui lista de figuras.

1. Língua Espanhola – Estudo e ensino. 2. Língua Espanhola – Ensino e aprendizagem. 3. Espanhol – Abordagem intercultural. 4. Língua Espanhola – Produções cinematográficas – Perspectiva intercultural. I. Título.

CDU: 791.43.05:371.686:811.134.2

TATIANE REGINA DE AZEVEDO

**ANÁLISE DOS ATOS DE PEDIR E DE ORDENAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL PARA BRASILEIROS E EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS:
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima – FL/UFG – Orientadora

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – FL/UFG

Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos – DLV/UFBA

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – FL/ UFG – Membro suplente

Aos meus pais, Jacinto e Terezinha, por acreditarem em minha vitória, pelo apoio e motivação que me fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À prof^a Dr^a Lucielena Mendonça, que, ao orientar-me nos caminhos da pesquisa, não apenas me motivou a buscar o conhecimento, mas, com paciência, também me ensinou a acreditar em mim e em minha capacidade de escrita.

À prof^a Dr^a Joana Plaza, por ter feito brotar as primeiras ideias sobre o tema de minha pesquisa. A partir de suas opiniões, muitos sentidos foram surgindo e dando forma ao meu projeto de mestrado.

A minha família e amigos que acompanharam minha caminhada e me incentivaram, que compreenderam minhas ausências nos encontros familiares.

A minha irmã, Viviane, que, mesmo não dominando o assunto tratado nesta pesquisa, estava sempre disposta a ouvir, a dar sua opinião sobre a escrita e a formatação.

E, sobretudo, a Deus, por estar sempre presente em minha vida e por não ter me abandonado nas horas difíceis.

El Imperativo es nuestra cara y nuestro espíritu. El Imperativo es lo que nos hace diferentes, especiales e identificables. Obviamente sin juicios de valor. (...) Es a través del Imperativo que somos reconocidos, señalados, destacados. La naturalidad y la falta de prejuicio con que lo usamos nos da la capacidad de estimular al prójimo (DALE), ayudar (TOMA), cuidar (SAL, SUJETATE) y muestra la franqueza (muchas veces denominada “falta de educación” – insisto, prejuicios) al criticar.

(Depoimento de uma professora, falante nativa de espanhol). Rodrigues (2005, p. 101, grifos do autor).

RESUMO

Em todo ensino, em especial no de língua estrangeira, o propósito maior é o contato com o outro, com o modo de dizer desse outro. Por isso, aprender uma nova língua não se limita unicamente a alcançar um bom domínio dos seus aspectos funcionais e/ou linguísticos, mas ser capaz de compreender e se relacionar com uma realidade sociocultural diferente, ou seja, com os aspectos sociais e culturais das comunidades onde a língua é falada. Nesse processo, os indivíduos atuam de acordo com suas intenções, suas competências (linguística, cultural, pragmática etc.) e sob a influência de fatores extralinguísticos e contextuais. Nessa perspectiva intercultural do ensino-aprendizagem de línguas, realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir da técnica de análise documental (BAUER, 2002; SERRANO, 1994; NASCIMENTO, 2005), que evidencia o modo como os livros didáticos de espanhol para brasileiros apresentam as funções de *pedir* e de *ordenar* do imperativo. Julgamos pertinente também observar como essas funções são empregadas em filmes, cujas situações comunicativas apresentam contextos orais e mais verossímeis com os contextos reais de fala. Ratificamos que um dos nossos objetivos é problematizar determinados elementos que favoreçam uma melhor compreensão da complexidade do fenômeno da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros. Para alcançar esse objetivo, analisamos as amostras linguísticas de duas produções cinematográficas: *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), produção franco-cubana-espanhola, e o episódio *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) da série televisiva espanhola *Cuéntame cómo pasó*, estreada em 2001. As amostras linguísticas de *Habana Blues* analisadas incluem a variedade cubana, a peninsular e a língua portuguesa da legenda. Achamos pertinente observar até que ponto as traduções do espanhol para a língua portuguesa na legenda evidenciam o modo de os brasileiros empregarem o imperativo. Analisamos também a cortesia verbal e os fatores interculturais que subjazem aos usos dos atos de pedir e ordenar. Pudemos observar, em tal análise, o caráter flexível do ato de fala, bem como constatar que a cortesia ou a descortesia dos atos de pedir e de ordenar dependem, em grande parte, da interpretação que deles fazem os interlocutores, da hierarquia e da situação (formal/informal) comunicativa e da entonação. Esses fatores, juntamente com a identidade dos falantes de espanhol, caracterizam seu modo de expressar determinado ato de fala. Foi possível constatar ainda que as expressivas simplificações das amostras de língua apresentadas nos LDs se devem às distintas concepções de linguagem e do que seja seu ensino-aprendizagem, bem como às especificidades da linguagem presente no gênero livro didático.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de espanhol. Abordagem intercultural. Situação comunicativa. Cortesia verbal. Funções comunicativas. Atos de fala.

RESUMEN

El principal objetivo de toda enseñanza, en especial de lengua extranjera, es el contacto con el otro, con el modo de decir de ese otro. Por eso, aprender una nueva lengua va mucho más allá del mero dominio de sus aspectos funcionales y/o lingüísticos, presupone, sobretodo, ser capaz de comprender y relacionarse con una realidad sociocultural distinta, o sea, con los aspectos sociales y culturales de las comunidades donde se habla la lengua. En ese proceso, los individuos actúan de acuerdo con sus intenciones, sus competencias (lingüística, cultural, pragmática etcétera) y bajo la influencia de factores extralingüísticos y contextuales. Basándonos en esa perspectiva intercultural para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, desarrollamos una investigación cualitativa, a partir de la técnica del análisis documental (BAUER, 2002; SERRANO, 1994; NASCIMENTO, 2005), que evidencia el modo cómo los libros de texto de español para brasileños presentan las funciones de *pedir* e de *ordenar* del imperativo. Juzgamos oportuno también observar cómo esas funciones son empleadas en películas, cuyas situaciones comunicativas presentan contextos orales y más verosímiles con los contextos reales de habla. Ratificamos que uno de nuestros objetivos es problematizar determinados elementos que favorezcan una mejor comprensión de la complejidad del fenómeno del aprendizaje del español como lengua extranjera para estudiantes brasileños. Para lograr ese objetivo, analizamos las muestras lingüísticas de dos producciones cinematográficas: *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), producción franco-cubana-española, y el episodio *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) de la serie televisiva española *Cuéntame cómo pasó*, estrenada en 2001. Las muestras lingüísticas de *Habana Blues* analizadas incluyen las variedades cubana y peninsular y la lengua portuguesa del subtítulo. Nos pareció pertinente observar hasta qué punto las traducciones del español para la lengua portuguesa del subtítulo evidencian el modo de emplear el imperativo de los brasileños. En este estudio, examinamos también la cortesía verbal y los factores interculturales que subyacen los usos de los actos de pedir y ordenar. Nos fue posible observar que la cortesía o la descortesía de esos actos dependen, en gran medida, de la interpretación que los interlocutores hacen de ellos, o bien de la jerarquía de la situación (formal o informal) comunicativa. Esos factores, sumados a la identidad de los hablantes de español, caracterizan su manera de expresar determinado acto de habla. Además, comprobamos que las significativas simplificaciones de las muestras de lengua presentadas en los libros de texto se deben, entre otros factores, a las distintas concepciones de lengua(je) y de su enseñanza-aprendizaje, así como a las especificidades del lenguaje presente en ese género material didáctico.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de español. Enfoque intercultural. Situación comunicativa. Cortesía verbal. Funciones comunicativas. Actos de habla.

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1: Estruturas usadas nos enunciados que expressam pedidos e ordens: <i>Habana Blues</i> e <i>Pareja Made in Spain</i>	170
Quadro 4.2: Os “palavrões” e as expressões idiomáticas de <i>Habana Blues</i> e <i>Pareja Made in Spain</i> evidenciados nos excertos analisados.....	171

LISTA DE SIGLAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDs	Livros Didáticos
LE	Língua Estrangeira
MCER	Marco Comum Europeu de Referência
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
RAE	Real Academia Espanhola
RTVE	Rádio Televisão Espanhola
MP	Marcadores Prosódicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – LANÇANDO AS BASES DA PESQUISA: ARCABOUÇO TEÓRICO	23
1.1 A construção das identidades no contexto da pluralidade e diversidade cultural	23
1.2 Os conceitos de cultura e a abordagem intercultural para o ensino de línguas	28
1.2.1 A competência intercultural de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência: os quatro saberes	35
1.2.2 Competência intercultural de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	36
1.3 A abordagem comunicativa para o ensino de línguas	37
1.3.1 Algumas concepções críticas acerca da abordagem comunicativa	41
1.4 Austin e a teoria dos atos de fala	46
1.5 A cortesia verbal	52
1.5.1 A cortesia na pesquisa linguística.....	54
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O IMPERATIVO.....	61
2.1 O imperativo verbal na língua espanhola	61
2.1.1 Formas próprias e funções do modo imperativo	63
2.1.2 Formas imperativas	66
2.2 O imperativo na língua portuguesa.....	71
2.2.1 Formas imperativas na língua portuguesa	72
2.3 Livros didáticos e filmes: da escrita à oralidade.....	75
2.4 Comunicação não verbal: a entonação	80
2.5 Os materiais didáticos.....	82
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 Delineando os caminhos da partida	85
3.2 Apresentação dos livros didáticos e dos filmes: a seleção do corpus.....	88
3.2.1 Os livros didáticos	88
3.2.1.1 Español Ahora.....	89
3.2.1.2 Mucho: español para brasileños	89
3.2.1.3 ¡Ahora, sí! Língua espanhola.....	90
3.2.1.4 Español lengua viva	91
3.2.1.5 Español en marcha	92
3.2.1.6 Puentes.....	92
3.2.2 Os filmes	93
3.2.2.1 Habana Blues (ZAMBRANO, 2005).....	94
3.2.2.2 Pareja Made in Spain (BERNADEAU, 2008).....	94
3.3 Procedimentos para a análise.....	95

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DA ANÁLISE: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
4.1 O imperativo nos livros didáticos.....	97
4.1.1 O imperativo nos livros didáticos: vertente tradicional.....	98
4.1.2 Apresentação do imperativo: ênfase no modo imperativo	100
4.1.3 As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações....	109
4.2 O imperativo nos livros didáticos: vertente mais funcional	119
4.2.1 Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas.....	120
4.2.2 As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços.....	126
4.2.3 Algumas considerações gerais sobre os LDs.....	137
4.3 Análise dos filmes Habana Blues (ZAMBRANO, 2005) e Pareja Made in Spain (BERNARDEAU, 2008)	139
4.3.1 A (des)cortesia em Habana Blues e Pareja Made in Spain: considerações gerais	140
4.3.2 O imperativo verbal em Habana Blues.....	142
4.3.3 As formas imperativas em Habana Blues.....	148
4.3.3.1 Algumas considerações gerais sobre os aspectos analisados em Habana Blues.....	159
4.3.4 O imperativo verbal e as formas imperativas em Pareja Made in Spain.....	160
4.3.4.1 Algumas considerações gerais sobre os aspectos analisados em Pareja Made in Spain	169
4.3.4.2 Discussão integrada dos dados de Habana Blues e Pareja Made in Spain	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS (CD – Room).....	190

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) ou, em um sentido mais amplo, de qualquer língua estrangeira (doravante LE) deve ser entendido, sobretudo, como um meio pelo qual podemos nos aproximar e compreender o mundo do “outro” e, em consequência, o nosso próprio mundo. Na medida em que possibilita o acesso à realidade alheia, esse processo torna-se o caminho mais direto para a tolerância e o respeito mútuo. Por isso, a nosso ver, aprender uma nova língua não se limita unicamente a alcançar um bom domínio dos seus aspectos funcionais e/ou linguísticos, mas ser capaz de compreender e se relacionar, de forma tolerante e respeitosa, com uma realidade sociocultural diferente. Ou seja, relacionar-se com os aspectos sociais e culturais das comunidades onde a língua é falada. O desenvolvimento dessa capacidade é o que caracteriza a perspectiva intercultural de LE que defendemos neste trabalho.

Entendemos a interculturalidade, *grosso modo*, como sendo a consciência, a compreensão e o conhecimento da relação existente entre o nosso mundo e o do outro. Desse modo, acreditamos que, quando abordamos a aprendizagem de uma língua estrangeira, estamos, invariavelmente, lidando com um processo intercultural, já que nos adentramos em outra língua-cultura a qual será analisada e compreendida a partir da nossa.

Seguindo essa perspectiva, o *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*, doravante MCER, (CONSEJO DE EUROPA, 2002), reconhece a importância de um ensino que parta do conhecimento de mundo do aprendiz e fomente o desenvolvimento das competências sociocultural e intercultural em LE. O desenvolvimento dessas competências, na visão do MCER, pode impedir a formação de estereótipos comumente existentes sobre uma dada cultura ou um determinado grupo.

Assim, nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a ausência de uma visão intercultural pode ser um dos fatores que leva o aprendiz brasileiro de espanhol a interpretar, por exemplo, o uso do modo imperativo na língua espanhola como sendo falta de polidez ou sinal de uma atitude impositiva do falante hispânico. Essa concepção estereotipada desse modo verbal está imbricada também nos discursos de professores de E/LE e na maneira como os livros didáticos de espanhol (doravante LDs) para brasileiros exploram o tema. Na prática pedagógica, nas palavras de Rodrigues (2005, p. 101), a língua espanhola acaba sendo concebida como “um enorme imperativo que nunca se aprende”.

Essa metáfora sintetiza, de maneira precisa, os discursos que vigoram, no âmbito educacional, acerca do funcionamento do imperativo. Dessa forma, como bem expressa Rodrigues (2005, p. 101), o modo imperativo parece se converter em “uma metonímia da língua espanhola”. Em outros termos, esse sistema verbal, por si só, é capaz de caracterizar e distinguir a identidade de um hispânico, como reforça o depoimento expresso na epígrafe que abre este trabalho. Esse depoimento expressa não só a visão de um falante nativo de espanhol sobre o uso do imperativo, mas reflete de igual modo a visão do brasileiro sobre esse uso.

Considerando a complexidade dessa temática, julgamos pertinente desenvolver uma pesquisa relacionada à observação dos aspectos culturais que a permeiam. De maneira mais específica, abordamos, dentre outros aspectos, a (des)cortesia verbal e outros fatores interculturais que subjazem aos usos das funções de pedido e de ordem, funções essas que podem ser realizadas a partir do modo imperativo.

As novas concepções de linguagem, evidenciadas especialmente no campo da Linguística Aplicada, são um dos motivos para o grande interesse em estudos relacionados à questão cultural do ensino de línguas. Nessa vertente, língua e cultura não são estanques, mas intrinsecamente relacionadas, visto que não é possível desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, uma vez que, segundo Santos (2004, p. 101), “usar uma língua é, também, ser e agir através dela”. Essa constatação pode ser mais bem compreendida se partimos de uma concepção intercultural de cultura, que a vê como “uma dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e fazer social particulares” (SANTOS, 2004, p. 101). Não podemos descartar, também, o fato de que, na contemporaneidade, marcada pelo rompimento de barreiras físicas, geográficas, políticas, torna-se cada vez mais difícil compreender a vida sem que nos atentemos para as relações de contatos interculturais e os fatores que caracterizam essa realidade que se configura.

Quando nos aproximamos do cenário educacional, contudo, ainda nos surpreendemos, muitas vezes, com uma prática pedagógica que toma a língua como código linguístico finito em si mesmo, desprovido de qualquer significação que extrapole a estrutura. A linguagem, por sua vez, é vista, nesse âmbito, como algo autônomo, excluindo qualquer fenômeno que não esteja circunscrito ao sistema. Assim, infelizmente, na prática pedagógica, a abordagem intercultural ainda é incipiente e marcada por equívocos e propostas didáticas que não revelam uma postura crítica frente a contatos interculturais, mas, sim, contribuem para a perpetuação de estereótipos e imagens superficiais dos aspectos socioculturais que acompanham a língua estrangeira. Nesse sentido, compartilhamos a opinião de Giovannini et

al. (1996, p. 31) quando afirmam que “uma língua desvinculada da cultura se converte em um instrumento estéril e carente de significado.”¹

Essa postura marcadamente tradicional contribui para que o ensino da língua estrangeira, na maioria das vezes, se veja impossibilitado de experimentar avanços significativos na exploração dos aspectos políticos e culturais do ensino e da aprendizagem. Essa simplificação revela-se, sobretudo, nos LDs de língua estrangeira, em especial os livros destinados a aprendizes brasileiros da língua espanhola, ditos “comunicativos”.

Se quisermos, portanto, um ensino e uma aprendizagem que favoreçam a compreensão dos aspectos sociais e culturais de uma língua, o primeiro passo é “oferecer atividades que fomentem a reflexão do aluno sobre as similaridades e as diferenças entre a sua realidade social e a alheia”, conforme afirma Santa-Cecilia (1996, p. 15). Para atingir tal objetivo, muitas vezes, é preciso um olhar crítico sobre os LDs e as teorias que lhes dão respaldo. Outras vezes, é necessário buscar recursos e materiais que complementem as amostras linguísticas dos LDs, nesse sentido os filmes têm sido uma boa alternativa. Ressaltamos que, no caso do espanhol, que é uma língua falada por pessoas de distintas realidades sociais, esse enfrentamento com o “outro” deve ocorrer de forma a não acirrar as diferenças, nem ressaltar positiva ou negativamente a autoestima dos envolvidos.

Em busca de uma justificativa

A constatação de que, na prática pedagógica, faltam reflexões ampliadoras e críticas acerca das linhas teóricas e das definições metodológicas presentes nos LDs de espanhol para brasileiros foi uma das motivações desta pesquisa. Infelizmente, os LDs utilizados na prática de ensino continuam sendo o “depositário da língua a ser ensinada/aprendida em vez de ser simplesmente uma maneira (a dos autores) de apresentá-la para seu estudo ao invés de funcionar como um componente” (FRANZONI, 1991, p. 48).

Assim, tendo em vista que os LDs de espanhol destinados aos estudantes e professores de espanhol no Brasil funcionam como o próprio “norteador” dos cursos de E/LE, parece-nos relevante tomá-los como ponto de partida para a nossa análise do imperativo verbal e de suas funções de pedir e de ordenar. As concepções de Signorini (2006) ratificam

¹ “Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado”. Optamos por traduzir todas as citações do espanhol para o português, com vistas a possibilitar uma maior fluidez do texto. Tais traduções são de nossa inteira responsabilidade. A versão original de cada citação em língua estrangeira será apresentada em nota de rodapé.

esse nosso posicionamento. A autora considera que as (inter)ações verbais que se manifestam no contexto da sala de aula não estão desvinculadas dos sistemas de objetos (disposição arquitetônica, mobiliário, material didático etc.) que conferem densidade a esse espaço específico. Signorini (2006) acrescenta ainda que o fato de esses materiais, muitas vezes, pertencerem a épocas distintas ou possuírem intenções contraditórias é um dado relevante para o estudo da dinâmica da aula e das ações verbais de professores e alunos. Nesse sentido, um LD, por exemplo, pode ser um objeto atuante numa aula, e, portanto, compor, juntamente com o professor e o aluno, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso na aula.

Sabemos que alguns fatores, tais como a própria estrutura dos LDs e as condições do ensino de línguas na maioria das escolas públicas brasileiras, como o tempo reduzido de aula, grande quantidade de alunos por sala etc., contribuem significativamente para que haja uma certa generalização e simplificação do conteúdo a ser ensinado. Esses fatores, por si só, dificultam a prática de abordagens comunicativas e intercultural. Não podemos desconsiderar que o formato compacto dos LDs, o número restrito de páginas e, sobretudo, a predominância de uma linguagem menos oral e mais padrão tornam mais contundente a ausência de elementos que fomentem o encontro intercultural do aprendiz com a língua LE.

Por outro lado, a predominância de uma abordagem específica de ensinar LE contida no LD, de igual modo, pode constituir-se em uma problemática. Os materiais pedagógicos que se baseiam na perspectiva comunicativa para o ensino de línguas, por exemplo, comumente apresentam o conteúdo de acordo com as funções comunicativas ou a teoria dos atos de fala, que são a essência dessa abordagem. Dessa forma, ora reduzem o ensino de línguas ao ensino de atividades lúdicas, ora reduzem a língua a ser ensinada a uma série de fórmulas e frases feitas que não favorecem o uso criativo por parte do aprendiz (BON, 2005). Além disso, como bem assinalou Castaños (1993), nesse afã de superar os métodos de ensino estruturalistas, a abordagem comunicativa, em uma de suas vertentes mais extremista, coloca a comunicação como fim único do ensino de línguas, visto que o que importa é *comunicar*.

No entanto, é importante sair de limitações como essas se quisermos, como profissionais e pesquisadores atuantes da área da educação, dar real significado aos processos de aprender e ensinar uma LE. Convém ter consciência de que ensinar LE não se restringe a criar “condições adequadas para a comunicação” (CASTAÑOS, 1993, p. 69). Tal como esse autor, também defendemos, neste trabalho, que a linguagem não é somente um meio de comunicação, é, sobretudo, um fator de identidade sociocultural e pessoal. Portanto, é concebida como prática social.

Em consonância com esse posicionamento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, (BRASIL, 2006, p. 131), defendem que “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”, o que implica na formação do aprendiz como cidadão e no desenvolvimento de sua consciência social.

Acreditamos, assim como Castaños (1993, p. 75), que todos nós envolvidos com o ensino de uma LE e que dedicamos tanto tempo na esperança de compreendê-la, no íntimo, ansiamos por “recriar os significados dessa língua e, à luz dos contrastes que tem com a nossa, gostamos de ver a imensidão de mundos que o nosso mundo encerra”. Isso significa compreender que o estudo e o uso de uma língua passam a se estabelecer como prática social e cultural, além dos fins meramente linguísticos e comunicativos.

Por isso, julgamos pertinente desenvolver um estudo intercultural que parte de uma visão mais crítica e cuidadosa dos LDs e das práticas intituladas de comunicativas, tendo em vista que alguns deles acabam distorcendo, simplificando ou mesmo se deixando enredar pelas contradições dessa abordagem. Vemos isso claramente no modo como os LDs apresentam e exploram as funções comunicativas, em especial as que se referem a dois usos do imperativo: *pedir* e *ordenar* em espanhol.

Não raro, as formulações de pedidos e ordens em espanhol são exploradas, na prática pedagógica, sob o pretexto de se ensinar um aspecto gramatical específico, o *imperativo verbal*. Essa tendência, bastante cristalizada na atual prática docente de ensino do espanhol no Brasil, em parte, deve-se a restrições e contradições presentes nos LDs. Esses fatores contribuem para a disseminação e a perpetuação de lugares-comuns acerca da produção do “imperativo” pelo aprendiz brasileiro de espanhol, além de criar a visão estereotipada de que os falantes de espanhol são demasiadamente diretos, mandões. Dessa forma, o aprendizado desse aspecto gramatical é visto pelos docentes, segundo Rodrigues (2005, p. 82), como um “problema” no processo de aprendizagem da língua espanhola.

No entanto, ainda de acordo com Rodrigues (2005), são necessárias algumas relativizações acerca desse assunto. A primeira delas é entender a que imperativo os docentes se referem ao produzirem considerações sobre as dificuldades de se aprender e/ou ensinar o imperativo. Para a autora, o imperativo pode ser categorizado como “formas imperativas ou como modo imperativo” (RODRIGUES, 2005, p. 82). As “formas imperativas” se referem às variadas possibilidades de se expressar o imperativo por meio de construções modais. Já o “modo imperativo” faz referência à conjugação verbal.

Diante dessa problemática, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, a partir da técnica de análise documental, que evidencie o modo como os LDs de espanhol para brasileiros apresentam as funções de pedir e de ordenar do imperativo. Julgamos pertinente também observar como essas funções são empregadas em filmes, cujas situações comunicativas apresentam contextos orais e mais verossímeis com os contextos reais de fala. Ratificamos que um dos nossos objetivos é problematizar determinados elementos que favoreçam uma melhor compreensão da complexidade do fenômeno da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros. Para alcançar esse objetivo, analisamos as amostras linguísticas de duas produções cinematográficas: *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), produção franco-cubana-espanhola, e o episódio *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) da série televisiva espanhola *Cuéntame cómo pasó*, estreada em 2001². As amostras linguísticas de *Habana Blues* que analisamos incluem a variedade cubana, a peninsular e a língua portuguesa da legenda³. Achamos pertinente observar até que ponto as traduções do espanhol para a língua portuguesa na legenda evidenciam o modo de os brasileiros empregarem o imperativo.

A escolha desses filmes, em especial, se deve, principalmente, ao fato de os considerarmos ricos em aspectos culturais e linguísticos dos países que representam. No caso do primeiro, é possível ver o retrato de parte da população cubana que vive oprimida, tentando manter-se com escassos recursos e com a ajuda de familiares que vivem fora. O desejo de libertar-se da vida medíocre que as circunstâncias político-sociais de Cuba os faz levar também nos cativou. Além disso, os diálogos desse filme são ricos em aspectos linguísticos da fala coloquial dos cubanos e espanhóis.

Os fatores que nos levaram a escolher *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), de igual modo, passam pelos aspectos culturais e linguísticos. Nesse episódio, presenciamos uma Espanha pós franquista⁴, que luta por consolidar a democracia e que, ao mesmo tempo, se vê temerosa ante as mudanças de ordem social, política, econômica e cultural que o país vivencia. Todas essas transformações não deixam de influenciar no processo de construção identitária dos espanhóis e produzir efeitos e isso é muito bem evidenciado nos diálogos e nos comportamentos dos personagens. Em suma, trata-se de duas

² A série televisiva *Cuéntame cómo pasó* foi estreada na Rede de televisão espanhola em 2001. O episódio analisado neste estudo pertence à 10ª temporada da série e, portanto, foi exibido em 2008.

³ O episódio *Cuéntame cómo pasó* que selecionamos para nossa análise não é legendado, por isso analisamos apenas a legenda de *Habana Blues*.

⁴ O franquismo foi um regime de ditadura fascista que surgiu na Espanha depois do término da guerra civil (1936-1939). Foi comandado pelo general Francisco Franco que teve seu nome associado ao período, pois permaneceu no poder até sua morte em 1975.

produções que nos convidam a refletir sobre os papéis que assumimos em diversos momentos e situações de nossa vida cotidiana: o papel de mãe, pai, filho, esposa, amante, profissional, tendo como pano de fundo a cultura e a situação sociopolítica do país, fatores que determinam, muitas vezes, o nosso modo de agir no mundo.

Uma das razões que nos levou a optar pelos filmes como face complementar desta análise, por sua vez, foi por os consideramos ricos em *corpus* semi-autênticos e apresentarem situações comunicativas distintas das encontradas nos LDs para os atos de pedir e ordenar em espanhol. É claro que não se pode perder de vista o fato de a linguagem cinematográfica (tomada aqui apenas em referência ao registro linguístico usado pelos atores dos filmes) ser encenada e devidamente planejada. A presença de elementos típicos da oralidade, no entanto, aparece nessas produções, até porque faz parte da lógica cinematográfica a presença de tais elementos para que haja verossimilhança, ainda que encenada, com a realidade.

Assim, mesmo sabendo que, no filme, a linguagem tampouco é natural, visto que há todo um processo de teatralização, encenação do que deve ser falado pelos personagens, consideramos serem os filmes um recurso fecundo e que, devido ao processo de simulação dentro da realidade, oferecem situações bastante verossímeis e, portanto, úteis aos nossos propósitos de pesquisa.

Os filmes oferecem situações mais contextualizadas e muito mais diversidade de funções comunicativas reconhecíveis no dia a dia do que os LDs. Dessa forma, acreditamos que as produções cinematográficas podem ser usadas na sala de aula de forma a possibilitar que o aprendiz compreenda melhor as situações comunicativas em que as funções de pedidos e ordens são usadas na língua espanhola. Além dessas funções, os filmes possibilitam, principalmente, explorar aspectos socioculturais que subjazem ao uso da língua. Assim, através da perspectiva intercultural, buscamos mostrar como é possível explicitar aspectos linguísticos e culturais reveladores da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos

De maneira mais concreta, partimos dos seguintes objetivos:

- Classificar e contrastar o modo como os LDs para estudantes brasileiros de espanhol apresentam, retomam e exploram os atos de *pedir* e *ordenar* em espanhol a partir do imperativo verbal;

- Identificar e analisar as estruturas de pedido e de ordem a partir das amostras dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008);
- Descrever e analisar, a partir da relação espanhol-português, aspectos interculturais que envolvem os usos dos atos de *pedir* e *ordenar* nessas produções;
- Evidenciar como as escolhas linguísticas dos falantes passam pela identidade pessoal e social.

Perguntas de pesquisa

Em função desses objetivos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

De que forma os LDs para o ensino e a aprendizagem do espanhol e os filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) contemplam: a) a complexidade dos atos de pedir e de ordenar da língua espanhola? b) a afirmação das identidades dos falantes a partir de suas escolhas por uma ou outra forma de realizar o imperativo? e c) as relações interculturais nos usos das funções de pedido e de ordem?

A seguir, descrevemos as etapas desta pesquisa, apresentando sucintamente o conteúdo explorado em cada uma delas.

Organização deste trabalho

Esta dissertação está organizada em seis partes, incluindo a introdução e as considerações finais. Somam-se a essas partes, as referências e os anexos. Os capítulos obedecem à seguinte lógica de organização:

No capítulo 1, Lançando as bases da pesquisa: arcabouço teórico, apresentamos as teorias que contextualizam e fundamentam nossa pesquisa. Passamos, inicialmente, pelos estudos que estabelecem aproximações entre língua, cultura e as teorias sobre interculturalidade. Em seguida, fazemos uma introdução aos estudos críticos sobre a abordagem comunicativa, passando pelas principais fontes que dão respaldo a essa

abordagem. Por último, discorremos sobre a cortesia e os estudos sobre a linguagem coloquial.

No capítulo 2, Considerações teóricas sobre o imperativo, apresentamos, *a priori*, uma descrição do imperativo verbal na língua espanhola e na língua portuguesa, pois a compreensão destes fenômenos linguísticos é indispensável à análise dos dados desta pesquisa. Discorremos, em seguida, sobre as variedades linguísticas, escrita e oral, presentes nos LDs e filmes, respectivamente. Focamos também as especificidades da linguagem não-verbal e da entonação, tendo em vista a sua recorrência nas produções cinematográficas analisadas. Por último, apresentamos algumas considerações acerca dos materiais didáticos.

No capítulo 3, Procedimentos metodológicos, apresentamos os aspectos metodológicos sobre os quais nos baseamos para desenvolver a pesquisa. Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira, é apresentada a base teórica que respalda a metodologia adotada no trabalho; na segunda, é feita a apresentação do *corpus*; na terceira e última parte, apresentamos as categorizações dos dados deste trabalho. Nessa etapa, para procedermos à análise dos dados, evidenciamos as seguintes categorias de análise: primeiramente, exploramos e interpretamos a abordagem que os LDs selecionados para esta pesquisa fazem do imperativo verbal. Focamos, especificamente, as funções de “pedir” e “ordenar” dentro de duas possíveis categorizações estabelecidas pelos LDs para o imperativo – imperativo sob uma vertente mais tradicional (como modo verbal) e o imperativo sob uma vertente mais funcional (como formas imperativas). Como não é nosso intuito efetuar uma crítica detalhada desses LDs ou dos métodos de ensino de espanhol para brasileiros, nos restringimos a explicitar as limitações, contradições e a evidenciar características, desses LDs, relevantes à análise que fazemos do tratamento dado às duas funções do imperativo, já mencionadas. Para isso, levamos em consideração o (não) cumprimento das propostas pedagógicas defendidas pelos autores. Considerando, pois, a complexidade das amostras de língua reveladas nos filmes, acrescentamos uma terceira categoria de análise que contempla o aspecto da (des)cortesia verbal, a qual denominamos de a descortesia em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008).

O capítulo 4, Caminhos da análise: discussão e análise dos dados, está dedicado à discussão e análise do *corpus* a fim de elucidar conteúdos direcionados às questões desta investigação. Este capítulo está dividido em duas partes principais: Na primeira, apresentamos e analisamos o modo como os LDs exploram os atos de pedir e ordenar na língua espanhola, bem como as limitações e/ou avanços desses materiais. Na segunda parte da nossa análise, ampliamos o estudo das funções de pedir e de ordenar. Além de analisar o contexto, os usos,

os valores dessas duas funções a partir de amostras de línguas retiradas dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), procuramos evidenciar como essas estão imbricadas em fatores socioculturais. Mostramos, por fim, que as formas imperativas disponíveis na língua espanhola possibilitam ao falante expressar as várias funções imperativas. Contudo, a escolha de uma ou outra forma de realização do imperativo, seja para ordenar, pedir ou aconselhar, passa pela identidade dos falantes.

A partir das reflexões provenientes da apresentação e análise de dados, traçamos nossas considerações finais que, sem terem a pretensão de serem conclusivas, procuram contribuir para a construção de um saber de cunho científico. Junto com os trabalhos já realizados sobre o tema, desejamos contribuir para um esforço conjunto no sentido de apontar caminhos para que o professor de espanhol como LE possa aprimorar o uso dos materiais que lhes são acessíveis. Assim, esperamos que o educador consiga promover um estudo mais reflexivo sobre as variedades da língua espanhola e das culturas hispânicas.

Após as considerações finais, estão as referências. Os anexos foram organizados em formato digital e estão no CD que acompanha este trabalho.

Feita essa exposição acerca da organização desta dissertação, passamos, no capítulo seguinte, às principais teorias que sustentam a nossa análise.

CAPÍTULO 1 – LANÇANDO AS BASES DA PESQUISA: ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, abordamos algumas teorias que fundamentam a categorização e a interpretação dos dados analisados no capítulo 4. A princípio, apresentamos as teorias sociais que, de uma forma ou de outra, contribuíram (e contribuem) para o avanço no campo dos estudos (inter)culturais para o ensino de línguas. Passamos pela concepção de identidade e diversidade cultural no âmbito dos estudos culturais para, logo em seguida, apresentarmos uma introdução às concepções críticas sobre a abordagem comunicativa para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Discorreremos, também, sobre a teoria dos Atos de fala e sobre as estratégias de cortesia verbal.

1.1 A construção das identidades no contexto da pluralidade e diversidade cultural

Na era pós-moderna, ou na modernidade tardia⁵, na qual estamos inseridos, as relações interpessoais e interculturais são cada vez mais intensas devido, principalmente, à diminuição da distância espaço-temporal e ao rompimento das fronteiras nacionais, que têm possibilitado uma maior (di) fusão de ideias, normas, culturas e valores. Segundo Woodward (2007, p. 22), “essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares.”

Nesse contexto, torna-se, então, mais evidente a necessidade de se pensar o processo de construção da identidade como produto das relações históricas, sociais e políticas e não mais como algo estável, tal como concebida na modernidade. Vários autores, tanto da área dos estudos sociais, da antropologia, quanto da análise do discurso defendem essa concepção de identidade.

Sobre a questão da identidade afirmamos, juntamente com Orlandi (2002, p. 204), que “[a] identidade é um movimento na história, ela não é homogênea e ela se transforma”. Não há identidades fixas e categóricas. A identidade móvel, para essa autora, “é uma ilusão que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.”

⁵ O termo “modernidade tardia” é usado por Giddens (1991, p. 13) e se refere a esse período que estamos vivendo em que “as conseqüências da modernidade têm se tornado mais radicalizadas e universalizadas do que antes.”

Em outras palavras, como consistentemente afirmou Orlandi (2002, p. 204), “ao significar nos significamos”. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário).

Desse modo, quando se trata das teorias pós-modernas sobre a sociedade multicultural, é unânime a constatação de que o mundo é heterogêneo e marcado pela pluralidade cultural. Compreendemos o termo *pluralidade cultural* como a configuração da existência de diversas culturas. Nesse sentido, podemos destacar a diversidade de raças, cor, religião, etnias como constituintes de um mundo rico em convivências, costumes, valores. É, pois, essa pluralidade que torna cada ser diferente e, por isso, singular. Soma-se a essa pluralidade, o fato de as identidades não serem fixas e imutáveis, pelo contrário, são flexíveis, fluidas e “não-essencialistas” (WOODWARD, 2007, p.12). Para esse autor, a identidade essencialista pressupõe a existência de um conjunto fixo, autêntico de características aplicáveis a todos de uma dada sociedade.

Segundo Innerarity (2004), tal fluidez se deve, em parte, ao visível afrouxamento dos pertencimentos e das delimitações diante do outro. Esse abrandamento permite às pessoas terem identidades múltiplas. As culturas não são, pois, grandes e estanques blocos fechados em si mesmos, mas, sim, o produto de uma intersecção de distintos fatores, sejam eles políticos, culturais ou pessoais. É nessas relações que elas se (re)constroem continuamente, evidenciando suas diferenças e singularidades. Em uma perspectiva não essencialista, são evidenciadas as diferenças e as características comuns e/ou partilhadas entre, por exemplo, os espanhóis e alemães, ou entre espanhóis e franceses. Nessa vertente, conforme argumenta Woodward (2007), há que se observar, também, a maneira como a definição daquilo que significa ser espanhol, francês, alemão tem se transformado ao longo do tempo.

Ainda no intuito de apresentar uma definição do que representa a construção das identidades em um contexto marcado pela pluralidade cultural, nos reportamos a Silva (2007) que, assim como Woodward (2007), discute as questões da identidade e da diferença na perspectiva dos estudos culturais. Essa perspectiva se opõe à concepção moderna do conceito de identidade, em que é comum negar esse seu caráter flexível e tomá-la como uma positividade, uma característica independente, “aquilo que se é”: “sou brasileiro”, “sou espanhol”, “sou professor”.

Nessa visão, a identidade tem somente a si própria como referência e é, portanto, estável. Seguindo essa mesma concepção, a diferença, de igual modo, é tida como uma

entidade autônoma, somente como oposição à identidade. Nesse sentido, ela faria referência ao que o outro é: “ele é brasileiro”, “ele é espanhol” (SILVA, 2007, p. 74). Esse autor, porém, argumenta que só fazemos a afirmação “sou brasileiro” porque existem outras pessoas no globo que não são brasileiras. Desse modo, ao fazer tal afirmação, estamos nos inserindo numa ampla rede de negações. Segundo Silva (2007, p. 75, grifo do autor), “por trás da afirmação sou brasileiro deve-se ler *não sou argentino, não sou chinês*”. O mesmo raciocínio se aplica à diferença. Dizer que o outro é brasileiro significa afirmar que ele não pertence a várias outras nacionalidades. Desse modo, o referido autor defende que uma declaração de identidade, como a de “sou espanhol”, por exemplo, carrega em si o traço do outro, da diferença: “não sou alemão”, “não sou chinês”. Silva (2007, p. 79) complementa, ainda, que “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença).”

Defendemos, pois, que é com esse olhar que devemos nos posicionar diante da língua espanhola, objeto de nosso estudo. Estamos diante de uma única língua, no caso a espanhola; contudo, ela é falada de formas distintas, é heterogênea. De acordo com Orlandi (1998, p. 7), “Estes dois pressupostos colocam que a questão da política linguística é uma questão que faz valer a diferença no interior de uma mesma língua.” Isso porque a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que estes grupos mantêm com as normas linguísticas. Nesse sentido, a heterogeneidade linguística, dentro do vasto e diversificado mundo hispânico, é um fato natural e inevitável. Conforme aponta Camacho (1988), toda língua é um objeto histórico que se transforma no tempo e se diversifica no espaço. Desse modo, entendemos que fatores de diversidade linguística não ficam restritos apenas a tempo e espaço, por isso corroboramos com a afirmação de Camacho (1988) de que a heterogeneidade se explica também por meio de variação social e estilística.

Partindo desse pressuposto, Hall (2007, p. 108) defende que as identidades não são “nunca unificadas e sim cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos.” Ainda segundo esse autor, considerar a identidade como algo plenamente unificado, completo e coerente é uma ilusão. Isso porque, em suas palavras,

à medida que os sistemas de significação e representação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2002, p. 13)

Diante desse contexto cambiante e multicultural, o grande desafio, acrescenta Innerarity (2004, p. 59), é a construção de “uma pedagogia do encontro, do intercâmbio e da tradução” que nos permita conviver com a heterogeneidade sem diluir a diversidade cultural em uma “justaposição exótica de mundos fechados e incomunicáveis.” Tal desafio torna-se mais pujante quando nos damos conta de que a nossa tendência é olharmos o outro a partir das lentes de nossa própria cultura. Nas palavras de Hofstede (1991 apud CASAL, 2003, p. 5), “todos percebem o mundo a partir da perspectiva das janelas de sua própria casa cultural; e todos preferem agir como se as pessoas de outros países possuíssem algo especial (um caráter nacional), mas a real, a normal é a sua própria casa.”⁶

Diante dessa reação do ser humano de submeter outras realidades a um julgamento comumente pautado nos seus próprios padrões de comportamento, conduta e modo de pensar, três atitudes, segundo Casal (1999), se sobressaem: o etnocentrismo, o relativismo cultural e o interculturalismo. A primeira atitude caracteriza-se pela iniciativa do indivíduo em aproximar-se de outras realidades analisando-as e medindo-as a partir da sua própria cultura. O relativismo cultural, por sua vez, pressupõe o conhecimento e a análise de outras culturas a partir dos seus próprios valores culturais. Apesar do aparente respeito e tolerância para com a cultura do outro, essa posição relativista mascara certo desinteresse do indivíduo em aproximar-se de outras realidades culturais. Nas palavras de Casal (1999, p. 16), na atitude relativista predomina a ideia do “eu te respeito, mas você em sua casa e eu na minha.” Essa atitude pode, segundo a autora, resultar na “formação de guetos” (desinteresse em manter contato e/ou o isolamento do indivíduo em sua própria cultura); na construção de uma “atitude romântica” em relação à outra cultura. Esse romantismo produz uma visão deformada da realidade que faz com que o indivíduo enxergue apenas os aspectos positivos da outra cultura. E, por último, no “conservadorismo”, marcado pela concepção de que, para preservar as culturas, é melhor não mesclá-las.

Chegamos, então, ao interculturalismo que é a dimensão defendida em nosso trabalho. Essa postura supera as carências do relativismo e caracteriza-se, além do respeito pelas outras culturas, pelo desejo de aproximar-se do outro, promover um encontro de igualdade. A atitude intercultural não descarta, porém, a criticidade. Tal visão crítica é que garante ao indivíduo a liberdade de aceitar ou rechaçar elementos dessa cultura. Em resumo,

⁶ “[T]odos perciben el mundo desde la perspectiva de las ventanas de su propia casa cultural; y todos prefieren actuar como si las personas de otros países tuviesen algo especial (un carácter nacional), pero es la casa propia lo real, lo normal.”

a atitude intercultural implica em “adotar os pontos de vista alheios, sem renunciar a própria identidade cultural⁷” (CASAL, 1999, p. 20).

Nesta perspectiva, defendemos, juntamente com Brun (2004, p. 81), que “a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura materna. Um banho cultural como aquele provocado pela situação de aprendizagem de uma língua faz desencadear uma reorganização da identidade.”

Desse modo, acreditamos que, ao tentarmos conhecer o outro, nos conhecemos mais e melhor. Em consonância com esse ponto de vista, outros autores (INNERARITY, 2004; ECO, 2004) defendem que respeitar e compreender a cultura do outro não significa querer viver ou ser como ele, pois a valorização da identidade não nos impede de ter preferências. Faz-se necessário, todavia, que o indivíduo reflita sobre os parâmetros usados para medir e julgar a cultura alheia. Para Umberto Eco (2004, p. 34), “refletir sobre nossos parâmetros também significa decidir que estamos preparados para tolerar tudo, mas que certas coisas são, para nós, intoleráveis.” Isso não significa, contudo, que não se deva respeitar o modo de ser, pensar e falar dos distintos grupos culturais ou agir com violência; pelo contrário, apenas reforça a concepção de Innerarity (2004) de que temos o direito de escolha.

Para Casal (1999), é importante não esquecer que a cultura, compreendida como um conjunto cambiante de hábitos, normas e valores⁸ que determinam o modo de os membros de uma sociedade enxergarem o mundo, é compartilhada de forma distinta. Em outras palavras, as pessoas que constituem uma dada cultura não a vivem do mesmo modo, pois há que se considerarem as diferenças provenientes da idade, da classe social, do nível econômico etc. Tais fatores marcam identidades diferentes dentro de uma mesma cultura. Daí a importância de não olharmos para uma dada cultura de modo excessivamente uniforme.

Nossa cultura, segundo Casal (1999), nos ensina o que ver e o que ignorar, no entanto, ao nos aproximarmos pela primeira vez de uma realidade nova, experimentamos certo desnorreamento e não sabemos nem o que devemos ver nem como interpretar o que vemos. Sendo assim, “Julgar as condutas e as crenças dos membros de outra cultura a partir da nossa escala de valores acarreta, na maioria das vezes, na criação de preconceitos que levam ao etnocentrismo”⁹ (CASAL, 1999, p. 16).

⁷ “[...] adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural⁷” (CASAL, 1999, p. 20).

⁸ Quando nos referimos a “normas”, estamos remetendo, tal como fez Guiddens (1996), aos princípios estabelecidos em uma sociedade quanto ao que se deve ou não fazer, ao modo de vestir, os costumes no casamento etc. “Valores”, por sua vez, são os ideais abstratos, a exemplo da monogamia.

⁹ “Juzgar con nuestra escala de valores las conductas y las creencias de los miembros de otra cultura acarrea la mayoría de las veces la formación de prejuicios que rezuman etnocentrismo” (CASAL, 1999, p. 16).

Face ao que foi exposto, ressaltamos que o grande desafio do ensino e da aprendizagem de uma LE em uma perspectiva intercultural é romper com o ideal de cultura essencialista e resistente aos amálgamas. Para isso, é importante converter a abordagem intercultural em algo mais do que um mero exercício de construção teórica, é preciso nos pautar em um laborioso processo de planejamento e estruturação. Isso requer “o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos [...]”, conforme ressalta Santos (2004, p. 115). Além disso, a linguagem, que é social, também deve ser concebida como manifestação da cultura; dessa forma, “o sistema de valores dos indivíduos, incluindo aqueles fornecidos pelo grupo do qual fazem parte, representa um papel fundamental no modo como usam a língua” (SANTOS, 2003, p. 6).

Quanto às identidades dos falantes de uma dada língua-cultura, ratificamos que elas também são expressas a partir das formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto, autor do material didático, por exemplo, retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para esse locutor. Em contrapartida, identidades culturais distintas e respectivos alicerces ideológicos estarão em conflito em sala de aula, considerando-se as diferentes origens sociais, gêneros, classes, atitudes de falantes de línguas diferentes (sujeitos professor e aluno) oriundos de diferentes culturas e, portanto, diferentes identidades culturais.

A partir das reflexões aqui propostas, passamos à seção seguinte, na qual discutimos de modo mais específico acerca dos conceitos de cultura e sobre a construção da competência intercultural para o ensino de línguas.

1.2 Os conceitos de cultura e a abordagem intercultural para o ensino de línguas

No decorrer da história da didática de línguas estrangeiras, o conceito de cultura e seu valor ganharam diferentes sentidos. Na visão de López (2005), é possível identificar as alterações no conceito de cultura em três abordagens distintas de ensino de LE: a abordagem tradicional e estruturalista, a comunicativa e a intercultural.

Segundo López (2005), numa abordagem tradicional e estrutural de LE, entende-se por cultura os produtos culturais, como, por exemplo, a literatura, as artes e a música. Esses produtos devem estar, obrigatoriamente, presentes nos LDs, mas servem apenas como ilustração estereotipada da cultura legitimada em cada país. Trata-se, segundo Miguel e Sans

(1992), de uma Cultura com maiúscula, ou seja, aquela convencionalmente legitimada como produto social. Essa cultura com maiúscula ou, usando a terminologia de López (2005), cultura legitimada, está sujeita a um maior número de modificações ao longo do tempo, pois o que um determinado grupo sanciona como cultura pode, posteriormente, deixar de sê-lo.

Nas palavras de López (2005, p. 512), a cultura de um país, na concepção tradicional de ensino, resume-se “em uma coleção de arquétipos e de feitos diferenciados que contribuía somente para reforçar as visões prévias e superficiais que se tinham sobre a cultura da língua meta.” Nessa vertente, a língua e a cultura não possuem nenhuma conexão. O que se pretende nesse momento do ensino de línguas, conforme ressalta essa autora, é mostrar ao aprendiz um leque de produtos culturais, acreditando, assim, estar cultivando-os e ensinando línguas.

No âmbito do espanhol como língua estrangeira, de acordo com López (2005), os LDs publicados sob essa perspectiva estrutural apresentam, como ilustração da cultura espanhola, referências literárias, de preferência, alguns fragmentos de obras de García Lorca ou Cervantes; gastronômicas, como por exemplo, a *paella* e a *sangría*.

Nas abordagens comunicativas, em contrapartida, se sobressai uma nova concepção de cultura, a cultura vista como prática social, como modo de agir coletivamente através da linguagem. Nessa concepção, não mais predomina a Cultura com maiúscula, e, sim, a cultura com minúscula, compreendida como aquela do cotidiano (MIGUEL; SANS, 1992). Dessa forma, a cultura passa a fazer parte da competência comunicativa do falante, ou seja, de sua capacidade de se comunicar adequadamente na LE, levando em consideração não apenas a adequação linguística, mas sociocultural e contextual. Cultura e língua estão, portanto, estreitamente vinculadas.

Segundo López (2005), é nessa cultura básica que encontramos todo o conhecimento que nos permite fazer um uso efetivo e adequado da linguagem. Nela estão todos os saberes compartilhados por uma sociedade, os juízos, as crenças, as regras sobre o que se pode dizer e não dizer, como dizer etc. Essa cultura, na concepção de López (2005), deve ser o objeto prioritário do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que é ela que nos constitui como membros de uma dada cultura.

Por fim, na abordagem intercultural, a cultura passa a ser compreendida como modo de ver o mundo. Nesse contexto, língua e cultura são indissociáveis, já que não é possível separar a língua por trás da cultura e, tampouco, a cultura por trás da língua. O ensino de LE, nessa perspectiva, prevê, além dos aspectos da cultura essencial, a exploração de elementos de uma dada cultura que não são compartilhados por todos os falantes, como, por exemplo, os

dialetos culturais, as expressões específicas de um grupo etc. Em suma, é concebível o ensino-aprendizagem de aspectos da Kultura com K ou epidérmica, isto é, aquela que, de acordo com Miguel e Sans (1992), se refere a usos, hábitos e costumes marginalizados, específicos de cada cultura. Aqui entram, por exemplo, os palavrões, considerados ofensivos e desagradáveis, as gírias de grupos específicos e inclusive os jargões de profissionais.

Para se chegar a essa concepção intercultural de cultura e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem de línguas, contudo, foi preciso reconhecer que aprender uma LE coloca o aprendiz em contato com uma nova realidade social, muitas vezes distinta da sua. Aprender uma LE, dessa forma, além do domínio funcional do novo código linguístico, deve englobar, também, a capacidade do aprendiz de compreender e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente. Nessa perspectiva, Van Ek (1986 apud SANTA-CECILIA, 1996) propõe incorporar uma competência sociocultural ao ensino de línguas, ampliando, dessa forma, os componentes da competência comunicativa¹⁰, conceito este desenvolvido por Hymes (1995). Até então, a competência comunicativa incluía quatro áreas de conhecimento e habilidades: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Um dos objetivos de Van Ek (1986 apud GIOVANNINI et al., 1996) ao introduzir a competência sociocultural era promover uma maior familiaridade com o meio sociocultural em que a língua é usada, bem como fomentar a confiança do aluno e sua vontade em se relacionar com pessoas de culturas diferentes da sua. Para esse estudioso, todo e qualquer sistema educativo deveria perseguir duas metas: “o desenvolvimento do estudante como pessoa individual” e “o desenvolvimento do estudante como membro da sociedade” (VAN EK, 1986 apud GIOVANNINI et al., 1996, p. 33).

Com o aprofundamento dos estudos sobre a competência sociocultural, Byram e Zarate (1997) elaboram, a princípios dos anos 90, o conceito de competência intercultural. Esses autores advertem que todos os modelos sobre competência comunicativa, desde Hymes até Van Ek, estão baseados na concepção do que é ou deveria ser um falante ideal, sem levar em consideração as necessidades do falante. Para Byram e Fleming (2001), o falante intercultural é aquele que, conhecedor de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo, atuar como mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las. É sob essa perspectiva que Byram e Fleming (2001) propõem orientar os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como

¹⁰ A noção de competência comunicativa e seus componentes são discutidos mais adiante.

falantes interculturais, de modo a superar o mito de que a proficiência do aprendiz na língua estrangeira seria medida pela sua capacidade de imitar, o mais fielmente possível, a suposta perfeição do falante nativo.

À competência intercultural somam-se outras três: a competência linguística, a sociolinguística e a discursiva. Cada uma delas está relacionada ao desenvolvimento de habilidades específicas. A primeira refere-se ao domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras do seu funcionamento, de forma que o aprendiz consiga se expressar adequadamente de acordo com a gramática da língua. A segunda se refere à habilidade do falante para compreender, elaborar e escolher as formas linguísticas adequadamente de acordo com os propósitos da interação, ou do contexto. A adequação dos enunciados, na concepção de Canale (1995), está relacionada tanto à adequação da forma quanto do significado. Nas palavras desse autor,

[a] adequação do significado tem a ver com o modo como determinadas funções comunicativas (por exemplo, ordenar, queixar-se e convidar), atitudes (incluindo a cortesia ou a formalidade) e ideias são julgadas como características de uma dada situação. (...) A adequação da forma trata da medida em que um dado significado (incluindo as funções comunicativas, atitudes e proposições/ideias) se representa por meio de uma forma verbal e/ou não verbal que é característica de um contexto sociolinguístico¹¹ (CANALE, 1995, p. 67).

Por último, a competência discursiva contempla a capacidade do falante para negociar significados, combinar formas gramaticais com vistas a produzir textos orais ou escritos de forma coesa e coerente.

Interessa-nos ressaltar, por enquanto, que o termo competência intercultural, apesar de ter se originado das reflexões acerca dos elementos socioculturais ativados em um encontro intercultural, envolve aspectos mais amplos. Enquanto o objetivo final da competência sociocultural, segundo Oliveiras (2000), é conhecer a outra cultura e os seus padrões de comportamento, a competência intercultural pressupõe a aquisição de destrezas que auxiliam no entendimento e na interpretação dos distintos modos de pensar e viver, relacionados com a língua que se estuda. Pressupõe, ainda, o reconhecimento de que nossa própria cultura influencia as observações, as interpretações que fazemos. Assim sendo, temos que aprender a “comparar interculturalmente” (SERCU, 2001, p. 260). Isso significa olhar a

¹¹ “La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortésia y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada [...] La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal e/o no verbal que es característica de un contexto sociolingüístico.”

cultura do outro e buscar explicações para as diferenças e similaridades a partir de certo distanciamento da nossa cultura. É um exercício no qual se colocam em prática a empatia e o reconhecimento da alteridade.

Nesse sentido, falar em comunicação intercultural significa, sobretudo, não desconsiderar o contexto social no qual a comunicação ocorre. Para Santos (2004), observar os aspectos não verbais da comunicação e, ainda, estar atentos para as limitações impostas ao ensino e à aprendizagem de língua pelos modelos tradicionais fazem parte desse olhar intercultural.

É importante ratificar, portanto, que, no âmbito pedagógico do ensino de LE, a interculturalidade não deve ser compreendida como “conteúdo” a ser transmitido, trata-se, antes de tudo, de uma postura, um comportamento ou mesmo de um posicionamento a ser adotado e desenvolvido ao longo do processo de ensino, de aprendizagem e de nossas vidas. Como apropriadamente afirmou Sercu (2001, p. 264), “a aprendizagem da cultura é um despertar de consciência e de atitudes, e não somente uma questão de adquirir conhecimentos de uma cultura específica.”¹²

O modelo de competência intercultural proposto por Byram e Fleming (2001) apresenta as seguintes características: a) a dimensão sociocultural norteia toda a aprendizagem; b) deve-se capacitar o aprendiz para que ele possa se comunicar com uma pessoa de cultura distinta da sua e compreender as intenções da mensagem; c) promover a compreensão e a reflexão sobre as diferenças, os estereótipos e os preconceitos; d) possui um componente pragmático e comunicativo, pois contempla a habilidade de entender e expressar signos verbais e não verbais; e) não é centrada em uma única cultura, mas procura desenvolver métodos mais gerais que podem ser aplicados a qualquer outra cultura; f) a cultura do aluno é tão importante quanto a cultura da língua que se está estudando, uma vez que é a partir da compreensão da sua cultura que o aprendiz compreende a do outro.

Por outro lado, segundo Edelhoff (1987 apud SERCU, 2001, p. 255), pautar o ensino de língua estrangeira, de modo geral, e do espanhol, em especial, nessas premissas exige do professor atitudes, conhecimentos e destrezas. Para formar alunos interculturais, ou seja, dispostos a se aproximar e a compreender a língua-cultura do outro, os professores também devem ter uma postura intercultural e isso significa estar preparados para compartilhar significados e experiências. É importante, na concepção de Edelhoff (1987 apud SERCU, 2001), que o educador adote, e ensine seus aprendizes a adotarem, a função de intérpretes

¹² “[...] el aprendizaje de la cultura es cuestión de despertar la conciencia y de actitudes, y no solamente cuestión de adquirir conocimientos de cultura específica” (SERCU, 2001, p. 264).

sociais e interculturais e não de embaixadores. Em outras palavras, os educadores devem atuar dentro da ética e da mediação, e não como pessoas que, para representar seu país no estrangeiro, às vezes omitem, disfarçam ou falam apenas o que lhes convém em dado momento.

Quanto aos conhecimentos que o professor intercultural deve pleitear, Edelhoff (1987 apud SERCU, 2001) ressalta a necessidade do contínuo esforço de interpretar seu próprio país e comunidade, bem como a cultura do país da língua-alvo. Reconhecemos, contudo, que não se trata de uma tarefa simples, já que é praticamente inviável conhecer todos os aspectos culturais de nossa cultura e ainda da cultura do outro. A nosso ver, a cultura não é um conteúdo a ser aprendido. Todos, em algum momento, somos interpretes; no entanto, cabe ao educador aperfeiçoar continuamente a sua sensibilidade para a interpretação dos aspectos culturais a que tem acesso e não se limitar ao conhecimento meramente lingüístico da língua que ensina.

Por último, no que se refere às destrezas ou habilidades do professor intercultural, Edelhoff (1987 apud SERCU, 2001) destaca que esse profissional deve saber estabelecer negociações tanto dentro como fora da sala de aula, dominar e aperfeiçoar destrezas textuais, enfim deve ser capaz de processar informações em qualquer meio (escrito, oral, audiovisual ou face a face). É relevante acrescentar que, dentre as destrezas do professor, conhecer e ensinar o comportamento não verbal também faz parte da competência intercultural.

De acordo com Sercu (2001), os fenômenos não verbais compreendem a linguagem gestual e corporal, bem como os aspectos paralingüísticos que envolvem os sons do idioma, a exemplo da entonação, do volume, da variação e das pausas etc. Ainda segundo essa autora, em algumas culturas, os fenômenos não verbais são usados para modificar o significado do que se diz. Dessa forma, podem funcionar como elementos reforçadores de um ato comunicativo, como atenuadores ou mesmo servir para conferir ironia a um enunciado. Trata-se de elementos cujo significado varia de cultura para cultura e podem, assim como a incompreensão de certos aspectos linguísticos, serem causadores de mal-entendidos.

Segundo Briz (2006, p. 11), é comum a criação de certos estereótipos culturais. Nas palavras desse autor:

do outro lado do Atlântico pode se ouvir que o espanhol é agressivo ao falar, que mostra prepotência, que seu discurso é anárquico, opiniões que bem poderiam dar mexicanos, chilenos etc. E esses outros estereótipos, desde este lado: o mexicano, quando fala, é lento, o chileno chora etc. E o argentino é soberbo.¹³

¹³«[A]l otro lado del Atlántico puede oírse que el español es agresivo al hablar, que muestra prepotencia, que su discurso es anárquico, opiniones que bien podrían dar mexicanos, chilenos, etc. Y estos otros estereotipos, desde este lado: cuando hablan, el mexicano es lento o el chileno llora, etc. Y el argentino es soberbio.»

Na língua espanhola, por exemplo, impera a crença equivocada (diga-se de passagem), de que os espanhóis usam demasiadamente o imperativo verbal para a realização dos pedidos e ordens, a rapidez da fala e o tom de voz não raro são apontados, às vezes, nos próprios LDs, como marca da postura imperativa e mandona desse povo. O seguinte fragmento, retirado do LD *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004, p. 130), sintetiza bem essa visão estereotipada acerca dos espanhóis:

[a] fala é rápida, mesmo quando não se tem pressa e a entonação costuma ser imperativa sem que isso indique superioridade, aborrecimento ou distância. Os espanhóis são muito diretos e expressivos verbalmente em suas opiniões e julgamentos, e quem não tem um conhecimento prévio disso pode sentir-se vítima do aborrecimento, inexistente, do seu interlocutor. Em contrapartida, são redundantes em suas informações e é preciso uma grande dose de paciência quando se trata de estabelecer os termos de uma relação comercial ou pessoal, ou quando se solicita ajuda e informação [...].¹⁴

As características dos espanhóis, sintetizadas neste trecho, nos fazem refletir sobre o risco de se repetirem estereótipos de um povo por falta de um conhecimento maior do seu modo de ser, viver e de se expressar. Sendo assim, é importante conhecer e compreender outros sistemas culturais. Esse processo, na visão de Byram e Fleming (2001), envolve empatia, curiosidade, tolerância e flexibilidade diante de situações ambíguas.

O falante intercultural, portanto, é aquele que possui a habilidade de se comportar adequadamente em situações interculturais e tem habilidade para estabelecer a autoidentidade enquanto está trafegando por outras culturas. O que caracteriza um falante intercultural, portanto,

[n]ão é a capacidade de falar e escrever de acordo com as regras da academia e a etiqueta de apenas um grupo social, mas, sim, a sua capacidade de adaptar-se no momento de escolher as formas corretas e apropriadas exigidas por determinado contexto social de uso. Essa forma de competência é precisamente a do “falante intercultural” que opera nas fronteiras que dividem os vários idiomas ou variedades de idiomas [...]. (KRAMSCH, 2001, p. 33, grifo do autor)

Seguindo esse posicionamento, o MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), assim como as OCEM (BRASIL, 2006) também reconhecem o que consideram o principal objetivo educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira: a aprendizagem intercultural.

¹⁴ “El habla es rápida, aunque, no se tenga prisa y el tono suele ser imperativo sin que ello indique superioridad, enojo, o distancia. Los españoles son muy directos y expresivos verbalmente en sus opiniones y juicios, y quien no lo haya entendido previamente puede sentirse víctima del enojo inexistente de su interlocutor, por contraste, son redundantes en sus informaciones y es necesaria una gran dosis de paciencia cuando se trata de establecer términos de intercambio comercial o personal o cuando se solicita ayuda e información [...]”

Nos itens seguintes, abordamos brevemente a concepção de ensino de línguas desses documentos.

1.2.1 A competência intercultural de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência: os quatro saberes

A consciência intercultural, na concepção do MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 101), é produzida a partir do conhecimento, da percepção e da compreensão da relação que existe entre “o mundo de origem e o mundo da comunidade objeto de estudo”. Tal consciência, moldada pelas similitudes e diferenças, inclui, ainda, a percepção da diversidade regional e social em ambos os mundos. Nessa perspectiva, um dos objetivos da aprendizagem de línguas é possibilitar ao indivíduo/cidadão ampliar sua percepção de si mesmo, sua cultura e, conseqüentemente, ensiná-lo a (con)viver com o outro e a aceitar as diferenças.

De acordo com esse documento, todas as competências humanas contribuem para aumentar a capacidade do aprendiz para se comunicar e interagir com a cultura da língua estrangeira. Não obstante, o MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) estabelece uma distinção entre as competências gerais, ou seja, aquelas que não estão relacionadas diretamente com a língua, e as competências linguísticas.

As competências gerais, apresentadas por esse documento, comportam quatro habilidades e/ou destrezas¹⁵: saber ser, saber aprender, saberes, saber fazer. O primeiro, *saber ser*, envolve fatores individuais relacionados com a personalidade, os valores e atitudes do aprendiz. Trata-se da capacidade do aprendiz de sair de suas percepções etnocêntricas e conseguir estabelecer e manter uma relação entre a sua cultura e a do outro. Deve-se potencializar a empatia e o reconhecimento da pluralidade cultural, com vistas a desempenhar o papel de intermediário cultural em situações de conflito.

Saber aprender, por sua vez, é a capacidade de observar e participar em novas experiências. O desenvolvimento dessa habilidade possibilita ao aprendiz analisar e interpretar conceitos, significados e práticas culturais diferentes da sua e, assim, incorporar novos conhecimentos da língua estrangeira. A capacidade de aprender, segundo o MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), tem vários componentes, dentre os quais se destacam a

¹⁵ Tais habilidades também compõem os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser) que são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1999, p. 89-102).

reflexão sobre o sistema da língua e a comunicação, as destrezas fonéticas, as destrezas de estudo etc.

Por *saberes*, o MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) se refere ao conhecimento de mundo, ao saber sociocultural e à consciência intercultural do aprendiz. Com tais conhecimentos, o aluno é capaz de compreender os processos sociais e seu funcionamento nos distintos grupos sociais, assim como conscientizar-se de que as identidades são múltiplas.

Por último, saber fazer está relacionado à habilidade prática e intercultural do indivíduo. Trata-se do reconhecimento crítico de sua própria cultura, seus valores e do modo como estes influenciam o outro. Ao saber fazer, o indivíduo desenvolve sua capacidade de superar os estereótipos, atuar de maneira intercultural.

Com esses quatro pilares, pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, em fim de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

1.2.2 Competência intercultural de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), o papel do ensino de línguas deve contribuir com a formação do cidadão e para a formação integral do aluno. Dessa forma, a linguagem e seu aprendizado construirão significados linguísticos a partir da interação do sujeito com seus interlocutores e com a realidade social que os cerca. Igualmente, ao tratar do ensino do espanhol, propõe dar a esse um sentido que transcenda o “caráter puramente veicular”. Dessa forma, defende que “o processo educativo global exponha os aprendizes à diversidade, à alteridade, à heterogeneidade, caminho propício para a construção da identidade” (BRASIL, 2006, p. 129).

Estamos, pois, diante de uma proposta de ensino que concebe o processo de aprender e ensinar línguas estrangeiras em geral e, em particular, o espanhol, não como meras formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Esse ensino tem, portanto, o objetivo de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). Trata-se de uma compreensão intercultural para o

ensino e a aprendizagem, na qual estão incorporadas, tal como no MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), as quatro premissas apontadas pela UNESCO (DELORS, 1999) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Pensar, pois, o ensino do espanhol sob essa ótica da diversidade e da pluralidade cultural requer, sem dúvida, uma postura reflexiva, crítica acerca da construção e da escolha de abordagens e métodos apropriados de ensino, elaboração de materiais didáticos, dentre outros.

Passamos, a seguir, à discussão acerca da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

1.3 A abordagem comunicativa para o ensino de línguas

Delineia-se na Europa, no início da década de 70, um significativo interesse em integrar a língua e o seu uso, o que leva à criação de um projeto, proposto pelo Conselho da Europa em 1971. Esse projeto, que reúne tanto linguistas quanto sociolinguistas, tem como principal objetivo tentar compor um modelo de ensino de LE oposto aos modelos tradicionais de base estruturalista que tomam a língua “como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificar o significado” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 23). Dessa forma, segundo Santa-Cecília (1996), nos anos 70, houve uma expressiva revisão dos princípios que fundamentaram o ensino de línguas desde o final da Segunda Guerra Mundial.

No âmbito dos estudos linguísticos dos anos 50 e 60, impera a tradição estruturalista cujo precursor é Saussure. Essa vertente fundamenta-se e apoia-se na dicotomia língua/fala e em uma concepção formalista da linguagem. Influenciados pela concepção estruturalista de língua e, conseqüentemente, do ensino de línguas, vários métodos e abordagens surgem, dentre eles o Método Audiolingual, norteado pelo princípio de que a aprendizagem de uma língua resulta da internalização indutiva de regras gramaticais e tendo a repetição como procedimento didático.

Segundo Llobera (1995), as ideias de Chomsky, no âmbito das teorias da psicologia da educação também têm significativo impacto na configuração de uma vertente estruturalista da linguagem. Na concepção chomskiana, a língua é homogênea e abstrata e, por isso, possível de ser analisada independente dos usos que os falantes possam fazer dela. Para esse linguista, tendo em vista a concepção do falante e do ouvinte ideal, interessa apenas a competência (*competence*) e não o desempenho (*performance*).

A partir dos anos 70, começa-se a questionar o alcance das explicações apresentadas pelos estruturalistas, assim como os métodos de ensino pautados neles. Hymes (1995, p. 34) critica a dicotomia de Chomsky, argumentando que “a aquisição da competência se nutre da experiência social, as necessidades e os motivos, temas candentes que em si mesmos são uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiências.”¹⁶ Dessa forma, rompe-se com a dicotomia que define a organização da língua, unicamente, a partir de suas regras e sua estrutura. Ainda segundo Hymes (1995, p. 35), “um modelo adequado de linguagem deve direcioná-la para a conduta comunicativa e a vida social.”¹⁷ A principal crítica de Hymes a Chomsky, portanto, está relacionada ao fato de este compreender a competência linguística como algo totalmente desvinculado do uso linguístico e dos aspectos socioculturais:

esta teoria acerca da competência propõe alguns objetos ideais abstraíndo-os de aspectos socioculturais que poderiam fazer parte de sua descrição. A aquisição da competência é vista também como essencialmente independente dos traços socioculturais, requerendo, para o seu desenvolvimento, tão somente a existência adequada da fala em torno da criança.¹⁸ (HYMES, 1995, p. 29)

Tais críticas aos postulados de Chomsky são essenciais para a formulação do conceito de competência comunicativa, hoje largamente difundida. Surge, então, a partir de 1972, no campo da didática das línguas, uma grande quantidade de trabalhos nos quais aparecem os termos *comunicação* e *competência comunicativa*. Dentre eles, Llobera (1995, p. 11) destaca o estudo de Widdowson (1972) intitulado de “*The teaching of English as Communication*” e o trabalho de van Ek (1975) “*The Threshold Level*”. Esse último linguista, a pedido do Conselho da Europa, elabora os primeiros objetivos pedagógicos pautados na adequação sociolinguística. Além desses estudos, muitos outros surgiram, a exemplo dos estudos sobre as funções da linguagem de Halliday (1973), os estudos dos filósofos da linguagem John Austin (1990) e Searle (1979)¹⁹.

Ao longo dos anos, o conceito de competência comunicativa ganha interpretações diversas e reformula as práticas pedagógicas do ensino de LE. Widdowson (1995), por

¹⁶ “La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que en sí mismos son una fuente renovada de motivos, necesidades y experiencias”.

¹⁷ “Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndolo hacia la conducta comunicativa y la vida social”.

¹⁸ “[E]sta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño.”

¹⁹ Algumas considerações sobre Austin e a teoria dos atos de fala são feitas mais adiante.

exemplo, apresenta a abordagem comunicativa como aquela que está voltada para o processo do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o conteúdo linguístico do curso é selecionado não porque é representativo para que o aluno venha lidar melhor com a língua ao final do curso, mas porque ele pode ativar estratégias de aprendizagem durante todo o curso ou, em outras palavras, durante o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Canale (1995), por outro lado, estabelece a distinção entre competência comunicativa e comunicação real. A primeira é entendida como “os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (por exemplo, conhecimento do vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas de uma dada língua)” (CANALE, 1995, p. 65). A segunda refere-se à “realização de tais conhecimentos e habilidades sob limitações psicológicas e ambientais como restrições perceptivas e de memória, fadiga, nervosismo, distrações e ruído de fundo” (CANALE, 1995, p. 65).

Para esse autor, o desacordo que há na época em que o conceito de competência comunicativa é elaborado, tanto no que tange à sua conceitualização quanto à sua aplicação no âmbito da pedagogia comunicativa, se deve, sobretudo, à ausência de um marco teórico capaz de respaldar as pesquisas na área. Na tentativa de construir esse marco teórico, o referido autor estabelece a distinção entre competência comunicativa e comunicação real e propõe os principais elementos da competência comunicativa (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) sobre os quais discorreremos anteriormente.

Por outro lado, considerando o contexto educacional, Almeida Filho (1993, p. 13) diz que a abordagem comunicativa “é um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira.” É, nessa perspectiva, uma filosofia de trabalho, com princípios estabilizados e crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, no caso particular da língua estrangeira, quanto à natureza de aprender e de ensinar línguas, do papel do aluno e do professor de outra língua. De acordo com essa concepção, o ensino de línguas passa a priorizar a comunicação, deixando à margem a noção de ensino somente centrado na forma e no conteúdo gramatical. Assim, a abordagem comunicativa, na concepção desse autor, se caracteriza por focalizar o sentido, o significado e a interação propositada entre indivíduos em uma língua estrangeira, a fim de organizar a aprendizagem em atividades relevantes, verdadeiramente necessárias ao aluno. Considerando essa questão, Canale (1995) propõe que a abordagem comunicativa dê especial atenção às variedades da língua estrangeira com as quais, provavelmente, o aprendiz entrará em contato em situações autênticas de comunicação.

Breen e Candlin (1980), por sua vez, defendem que a abordagem comunicativa pressupõe a interação de todos os participantes do ensino, inclusive do material pesquisado e o contexto em que esse ensino é desenvolvido; envolve, portanto, alunos, professores, textos e atividades. Para esses autores, o ensino comunicativo exige que o professor atue como um mediador no processo de aprendizagem e que crie oportunidades para que o aluno se comunique na língua-alvo. Almeida Filho (1993) completa que o professor não comunicativo constrói o ensino com base nas formas da linguagem, principalmente as gramaticais. A abordagem comunicativa, então, põe em relevância o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação e prega que o uso satisfatório de um língua pressupõe conhecimentos estratégicos, discursivos, socioculturais, além dos conhecimentos funcionais e gramaticais (HYMES, 1995; GARGALLO, 1999).

É pertinente explicitar que os conteúdos funcionais, segundo Bon (2005), são os diferentes atos sociais, também conhecidos como funções, que um enunciador pode utilizar na LE. Pedir permissão, oferecer, aceitar, perguntar algo, dar uma ordem, fazer um pedido e expressar agrado ou desagrado são alguns exemplos de funções comunicativas. Frequentemente, o termo funcional vem seguido do adjetivo nocional, que se refere às noções gerais e específicas para as quais o aprendiz deverá atentar-se ao se comunicar em LE, a exemplo das noções de tempo e espaço (BON, 2005).

Parece relevante recuperar aqui a concepção de Varó e Linares (1997, p. 259) acerca do termo *função* no contexto do ensino comunicativo de línguas. Segundo esses autores, “[na] aprendizagem de línguas estrangeira, o termo *função comunicativa* é empregado para se referir aos usos e fins da linguagem dentro da comunicação humana [...]”

Nas palavras de Gargallo (1999, p. 67-68), por sua vez, a abordagem comunicativa é “uma orientação metodológica aplicada ao ensino de línguas estrangeiras [...] que integra de forma interdisciplinar as contribuições de diversas disciplinas”. Dentre essas disciplinas encontram-se a Psicolinguística, a Etnografia da Fala, a Sociolinguística, a Linguística e a Pragmática. Estas caracterizam-se por seu caráter interdisciplinar e também por seu interesse pela aplicabilidade das teorias linguísticas que podem explicar o desenvolvimento da Competência Comunicativa. Competência essa entendida, no presente estudo, como a capacidade do usuário da língua de organizar uma série de conhecimentos linguísticos, socioculturais e psicolinguísticos para concretizar a compreensão e a produção do seu discurso.

Apesar desses aportes teóricos nos quais se sustenta a abordagem comunicativa terem produzido uma guinada bastante positiva no ensino de LE, a sua aplicação nem sempre

foi muito acertada. Grande parte das críticas a essa abordagem advêm, justamente, do fato desta ser resultado da aplicação de vasta gama de conhecimentos, o que atribui à abordagem comunicativa um caráter eclético, muitas vezes, mal compreendido e mal aplicado. Esse posicionamento mais crítico em relação a essa abordagem, suas contradições e equívocos são ressaltados por alguns autores, dentre os quais se destacam: Halliday (1970, 1978), Pennycook (1998), Bourdieu (2002), Canale (1995), Castaños (1993), Welker (2003), Orlandi (2005). As OCEM (BRASIL, 2006) também apresentam um posicionamento crítico em relação à abordagem comunicativa.

Tendo ressaltado, neste item, as principais teorias que sustentam a abordagem comunicativa, bem como os significativos avanços que representam no âmbito do ensino e da aprendizagem de LE, passamos, a seguir, às críticas e contradições acerca dessa abordagem e, conseqüentemente, da linguagem.

1.3.1 Algumas concepções críticas acerca da abordagem comunicativa

O conceito de competência comunicativa, desde que foi cunhado por Hymes, em 1971, tem gozado de significativa popularidade no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse contexto, a concepção de linguagem como comunicação, segundo Canale (1995, p. 63), é vista “como uma desvinculação promissora da noção limitada de linguagem como gramática²⁰”. Contudo, esse autor não descarta o fato de os sentidos que esse conceito tem adquirido na Linguística Aplicada (LA), tal como as suas aplicações no ensino de línguas, carecerem de uma investigação criteriosa e crítica.

Uma das mais contundentes críticas à abordagem comunicativa está na redução da língua a uma única função: a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Fazemos nossas as palavras das OCEM (BRASIL, 2006, p. 132),

[e]ntre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar.

²⁰ “[...] el lenguaje como comunicación es visto como una prometedora desviación de la consideración más limitada y todavía popular del lenguaje como gramática” (CANALE, 1995, p. 63).

Em consonância com essa crítica, Pennycook (1998) argumenta que a prática educativa tem banalizado e restringido o ensino e a aprendizagem de línguas a um apanhado de atividades lúdicas que levam o aprendiz à simples memorização de estruturas linguísticas, ou de funções comunicativas, desprovidas de qualquer reflexão crítica sobre as ideologias intrínsecas ao uso e à cultura das línguas. Essa simplificação, a nosso ver, revela-se, sobretudo, nos LDs de língua estrangeira, em especial os livros destinados a aprendizes brasileiros da língua espanhola e é reproduzido no contexto da sala de aula.

Para Castaños (1993), é precisamente o fato de a abordagem comunicativa ter surgido em reação a métodos que ignoravam a comunicação que hoje se nota essa exagerada tendência a atribuir a esta um papel que não lhe cabe, ou mesmo de simplificar os seus propósitos. Para esse autor, a linguagem é, sobretudo, um fator de identidade social e pessoal e, nesse sentido, não se presta unicamente à comunicação. Em consonância com esse pensamento, Orlandi (2005, p. 1) acrescenta que “a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação.”

Nesse aspecto, a contradição da abordagem comunicativa, na concepção de Castaños (1993), está em defender a comunicação e, ao mesmo tempo, não acreditar nela, tal como se manifesta fora da sala de aula. Ou seja, pressupõe-se que comunicar envolva a troca de ideias, de experiências, enfim, implica aceitar aprender com o outro. Contudo, na prática pedagógica, diz-se comunicativo aquele ensino em que o aluno é levado a aprender por meio do ensaio e do erro. Nas palavras do autor, “se falamos sobre a língua, numa tentativa de aproveitar nossas experiências ou as experiências de outros, em vez de que os alunos as vivam por si mesmos, sentimos não estar cumprindo com o nosso compromisso com o enfoque” (CASTAÑOS, 1993, p. 67).

Halliday (1970, 1978) também critica essa tendência reducionista atribuída à linguagem. Esse autor afirma que a linguagem é como é porque responde às necessidades da comunicação, mas não pode ser somente uma resposta a essas necessidades, porque não pode haver comunicação se antes não houver linguagem. Assim, para Castaños (1993, p. 71), “quando falamos de comunicação e linguagem, não podemos reduzir uma à outra, mas sim tratá-las como condicionantes – vê-las numa reação dialética”.

A nosso ver, ao delegar à linguagem a simples função de comunicar, estamos apagando dessa a sua característica intrínseca: a de portadora de identidade cultural. Além disso, estamos contribuindo para a consolidação de um ensino de línguas que prioriza a visão apolítica e ahistórica da linguagem. Dessa forma, como bem afirmou Pennycook (1998, p.

28), perpetuamos uma divisão entre “indivíduo e sociedade, cultura e sociedade e entre a cultura e a cognição.”

Outra vertente que coexiste com essa de que a comunicação é a função maior da linguagem e, por extensão, do ensino de línguas é a noção de que a linguagem é detentora de um grande número de funções, como pedir, ordenar, cumprimentar, dar informações etc. Essa vertente engloba o funcionalismo e a teoria dos atos de fala que, geralmente, está por trás da organização dos conteúdos da maioria dos LDs classificados de comunicativos. Essa organização é criticada pelo alemão Welker²¹ (2003). Esse autor questiona, dentre outros fatores, a organização do ensino a partir das intenções de fala quando não há necessidade ou poucas chances de o aprendiz se comunicar com um falante do país da língua-alvo. Welker (2003) argumenta, ainda, que há que se considerar o fato de serem inúmeras as situações comunicativas em que determinada função pode ser usada, de modo que se torna difícil prever todas as situações possíveis e os comportamentos linguísticos adequados a cada situação.

Trazendo essas reflexões para o contexto da nossa pesquisa, cujo foco é o aprendiz goiano de língua espanhola, realmente temos de concordar que esse aprendiz poderá ter pouca possibilidade de estabelecer significativos contatos com falantes nativos dessa língua, mas isso não significa que tal contato não aconteça. Isso, no entanto, não pressupõe ter que simplificar as amostras de língua a serem apresentadas e as situações comunicativas em que elas seriam usadas, a ponto de serem reduzidas à mera listagem de funções comunicativas, cujo único fim é promover a comunicação. É relevante problematizar também o fato de que, sobretudo contemporaneamente, o que temos são abordagens comunicativas, em distintos níveis e modos de organização e interpretação, com diferentes outras tendências e correntes. Não é nossa intenção, pois, condenar as abordagens comunicativas ou considerá-las inválidas. Pelo contrário, reconhecemos sua validade e o valor das teorias que lhes dão respaldo, desde que se façam as devidas delimitações no momento de colocá-las em prática.

Welker (2003) sugere que a progressão nos níveis iniciais da aprendizagem de uma LE seja feita segundo a gramática e não a partir dos atos de fala. Para justificar esse posicionamento, parte da concepção de que o sucesso do ensino, organizado a partir da progressão gramatical, se deve, em grande parte, à capacidade de generalização que cria. Para Welker (2003, p. 152), “uma única regra gramatical permite a formação de milhares de enunciados, ao passo que cada ato de fala é único (com a complicação adicional de que há

²¹ Herbert Andreas Welker é autor do livro *Deutsch für Brazilianer - Alemão para brasileiros* (DfB), livro que vem sendo usado desde 1988 no ensino de alemão na Universidade de Brasília. Esse livro, segundo o próprio autor, não é comunicativo. *Deutsch für Brazilianer - Alemão para brasileiros* online (2006) Disponível em: <http://www.let.unb.br/hawelker/DfB_online.html> Acesso em: 19 maio 2010.

várias realizações possíveis, as quais têm de ser aprendidas, decoradas).” Esse pesquisador enfatiza que não há ato de fala desprovido de regra gramatical e que, geralmente, “precisa-se até mesmo de várias regras gramaticais para realizar um único ato comunicativo [...]”

Castaños (1993, p. 68), contudo, é mais comedido em suas críticas ao ressaltar a importância de não considerarmos a linguagem apenas como produto de suas funções, já que “existem funções surgidas depois das formas linguísticas e [...] poucas vezes há correspondência biunívocas entre forma e função”.

Para ilustrar o primeiro caso, o autor cita como exemplo a linguagem da matemática, dizendo que as letras não foram criadas para fazer a álgebra – essa se desenvolveu quando as letras já existiam. Para mostrar que não há muitas vezes consonância entre formas e funções, o autor recorre ao fato de um determinado tempo verbal – o futuro – ser utilizado tanto para fazer promessa quanto para expressar os dez mandamentos das religiões cristãs.

Esse posicionamento nos conduz a outra contradição comum às abordagens comunicativas. Castaños (1993) aponta a discrepância entre a teoria e a prática. Tal contradição refere-se, dentre outros aspectos, ao lugar da gramática no enfoque comunicativo. Como afirmamos anteriormente, as abordagens comunicativas surgem como resposta às limitações da abordagem tradicional do ensino de línguas, ensino esse “orientado ao conhecimento”, usando a expressão de Canale (1995, p. 72). Tal modelo tinha como foco desenvolver a competência gramatical a partir da prática de exercícios controlados e a explicação de regras gramaticais. Sendo assim, a primeira iniciativa dos programas de ensino comunicativos foi propor um ensino que superasse o aspecto puramente linguístico. Surge, então, uma forte tendência a desconsiderar ou mesmo mascarar a competência linguística por meio de atividades lúdicas, jogos ou da apresentação das funções comunicativas e, em torno delas, as estruturas necessárias à sua realização.

Sobre essa tendência de mascarar o ensino do código linguístico, Bourdieu (2002, p. 153, grifo do autor) é bastante sensato em suas ponderações. Para o autor,

a partir do momento em que passamos da estrutura da língua às funções que ela preenche, isto é, aos usos que os agentes dela realmente fazem, damos-nos conta de que o simples conhecimento do *código* só muito imperfeitamente permite dominar as interações linguísticas realmente efectuadas.

Porém, adverte que os linguistas ou antropólogos que recorrem ao “contexto” ou à “situação” para “corrigirem”, de certo modo, aquilo que o modelo estruturalista lhes parece

ter de irreal e abstrato, deixam-se encerrar na própria lógica do modelo teórico que tentam superar. Em outras palavras, isso significa dizer que, muito provavelmente, subsistem métodos e técnicas não comunicativos no ensino comunicativo, bem como subsistem a repetição e a referência a situações artificiais (CASTAÑOS, 1993).

A essa contradição soma-se outra relacionada ao conteúdo dos cursos comunicativos. Ainda de acordo com o referido autor, grande parte dos cursos comunicativos e, acrescentamos os LDs, advogam contra as orações vazias de significado. Nesse sentido, era de se esperar que as amostras linguísticas apresentadas fossem transcendentais para o aprendiz em termos de crescimento pessoal. Contudo, “o que a maioria dos cursos (e LDs) comunicativos oferece[m] são elementos para interações triviais, superficiais” (CASTAÑOS, 1993, p. 74, grifos nossos). O que mais atrai nesses cursos não é a possibilidade de recriar os significados da língua-alvo à luz das diferenças que tem com a nossa, argumenta o autor, e sim a possibilidade de capacitar o aprendiz para cumprir determinada função, como pedir uma informação, ordenar algo. Portanto, lhe são apresentados elementos para interações artificiais.

É importante ratificar, todavia, o nosso posicionamento nesta pesquisa. Não condenamos a existência de aspectos relacionados ao domínio do código linguístico em todos os planos da descrição linguística (aspectos morfológicos, ortográficos, fonéticos, lexicais, semânticos etc.). Isso porque não há como realizar investigações no campo aplicado sem considerar que a língua é um sistema organizado por meio de estruturas que lhe conferem sentido, logicamente situada em complexas relações socioculturais e político-ideológicas. Em concordância com as ideias de Canale (1995), apenas consideramos esse domínio do código insuficiente quando explorado como fim único da aprendizagem de uma LE, pois não comporta a complexidade dos princípios comunicativos e o dinamismo da comunicação.

Tampouco preconizamos aqui que os LDs para o ensino de espanhol devam oferecer todas as possibilidades possíveis de usos e valores das funções comunicativas, porque “falas, conversações e interações humanas são sistemas abertos, cujos elementos são palavras e movimentos, em um conjunto infinito de sequências possíveis” (BAUER, 2002, p. 43).

Situamos nossa pesquisa nessa vertente mais crítica das abordagens comunicativas tendo em vista que ela pressupõe a inclusão da cultura e das relações interculturais no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Segundo Santos (2004), podem ser exploradas, nessa perspectiva, tanto questões pontuais (como, por exemplo, as interações em sala de aula, a seleção e o modo como conteúdos culturais são ou deveriam ser trabalhados, a abordagem de aspectos estruturais versus o uso da língua etc.), quanto questões

mais amplas, como a construção de abordagens e métodos apropriados de ensino e a elaboração de materiais didáticos.

Para dar conta dessa complexidade do aspecto comunicativo da linguagem é que a Pragmática, por exemplo, conta com teorias como as dos Atos de fala de Austin (1990) e os estudos sobre a cortesia (GRICE, 2005; LAKOFF, 1974; BROWN; LEVINSON, 1987; VIDAL, 1998, 2005 etc.) que estabelecem as bases dos métodos funcionais e comunicativos do ensino de línguas estrangeiras. Para Vidal (2005, p. 187, grifos do autor), “os *atos de fala* catalogam as *intenções* e analisam os meios linguísticos usados para expressá-las; a *cortesia* estuda os parâmetros que determinam a *distância social* e suas manifestações linguísticas.”²²

Nos itens seguintes, apresentamos algumas considerações mais pontuais acerca dos atos de fala e, logo depois, sobre a cortesia verbal.

1.4 Austin e a teoria dos atos de fala

O conceito de *Atos de fala*, desenvolvido por John Langshaw Austin, filósofo da escola de Oxford, entre os anos de 1940 e 1950, surge em resposta ao modelo estruturalista da linguística que desconsidera os aspectos semânticos da enunciação. O conceito em questão é explorado com vistas a analisar a relação existente entre a fala e seu uso por um sujeito, em outras palavras, analisar a linguagem como ação, portanto, uma concepção performativa.

Austin desenvolve seus trabalhos no interior da Filosofia da Linguagem Ordinária, cujos adeptos guiam-se pela concepção de que a linguagem em suas realizações mais corriqueiras e banais pode elucidar, ou mesmo explicar, complexas questões da filosofia. Interessa-lhe, portanto, estudar a linguagem ordinária porque ela é vista como “um depósito de tudo o que foi abandonado por todas as ciências, em que se encontra tudo o que não se sabe como resolver.” (AUSTIN, 1998, p. 134).

Austin, porém, rompe com a tradição filosófica, cuja preocupação centra-se no estudo das proposições descritivas, que descreviam eventos e situações sob os critérios de verdade ou falsidade. Para Austin, a linguagem não pode ser meramente descritiva, já que existem situações nas quais em vez de descrever uma ação a praticamos. Assim, enunciar um performativo é *fazer*. É, então, considerado *feliz* o performativo que consiga realizar a ação

²² “[...] los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas.”

pretendida, e *infeliz* se tal ação não se realizar (AUSTIN, 1998). Segundo esse autor, há três possíveis tipos de infelicidades: a nulidade, quando enunciarmos um ato sem termos posição para isso; o abuso da fórmula (ou falta de sinceridade), quando, por exemplo, prometemos algo sem termos a intenção de realizar a ação prometida e a quebra de compromisso, que é quando, por exemplo, damos as boas-vindas a uma pessoa e a tratamos com estranha.

Para compreendermos melhor a concepção austiniana sobre a felicidade e/ou infelicidade de um ato de fala, tomemos como exemplo o enunciado: *prometo não brigar com você*. Tal enunciado caracteriza uma promessa, ou seja, a promessa de que, a partir desse momento o enunciador não mais brigará. Contudo, de acordo com Austin (1998), para que essa promessa se torne uma ação e, portanto, um ato performativo, algumas situações devem ser consideradas. Em primeiro lugar, se anunciamos e não cumprimos o prometido, o enunciado se torna falso. Em segundo, se não brigamos com a outra pessoa a quem estamos nos referindo, o enunciado é considerado falso e, por último, se tal enunciado é proferido a um objeto, é falso.

Ao romper com a visão filosófica, Austin (1998) propõe a primeira distinção importante de seus estudos. Trata-se da distinção entre os usos da língua que se caracterizam por realizarem uma ação ou simplesmente a descrever. Esses usos foram denominados de performativo e constativo respectivamente.

Austin (1990), a partir da VIII conferência de sua obra, estabeleceu outra importante e básica distinção, dividiu os atos de fala em: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O ato *de* dizer algo em seu sentido completo e normal equivale à realização (*performance*) de um ato locucionário. Entende-se por ato locucionário o ato de enunciar uma sentença com determinado sentido e determinada referência, em síntese, é o lugar onde se configura a significação. Já o ato *ao* dizer algo seria o ilocucionário, que se caracteriza por apresentar sentenças que expressam força ilocucionária, a exemplo de dar ordens, fazer uma promessa etc. Por último, tem-se ato *por* dizer algo, que seria o perlocucionário. O ato perlocucionário é aquele que, por ter sido proferido, provoca um efeito no destinatário ao qual é direcionado. De acordo com Austin (1990), o primeiro é essencialmente linguístico por ser identificado como unidade completa do discurso, o proferir certos ruídos, certas palavras em determinada construção com sentido e referência determinados constitui tal ato. O segundo é o ato, propriamente dito, praticado ao se enunciar determinada oração com certo fim convencional. O terceiro é o resultado não-convencional de certo ato ilocucionário. Dessa forma, ao enunciarmos uma oração do tipo *Eu prometo x*, praticamos um ato locucionário pela utilização de certo enunciado da língua portuguesa com sentido e referência determinados, e estamos praticando, ao mesmo tempo, o ato ilocucionário de prometer algo,

que, por sua vez, pode agradar ou contrariar a pessoa a quem a promessa é feita. Tem-se, portanto, o efeito perlocucionário da promessa.

Na visão de Ottoni (1998, p. 13-33), “Austin introduz, através da visão performativa, uma relação insolúvel entre sujeito e objeto”. Isso significa que, “na visão performativa, há uma fusão do sujeito e seu objeto, a fala”. Esse sujeito, ao falar, realiza uma ação por meio do ato de fala. Sendo assim, “qualquer enunciado tem implicitamente um sujeito, um “eu” que produz a fala; o significado depende do sujeito e do momento de sua enunciação” (OTTONI, 1998, p. 81).

Os atos de fala são, pois, unidades básicas da comunicação, vista como atividade comunicativa que realiza uma forma peculiar de ação. E é nesse sentido que convergem tanto os estudos de Austin como os de Searle dentro da pragmática. Segundo Pinto (2006, p. 47), é possível caracterizar a pragmática como “a ciência do uso linguístico”. Ao tomar o uso e a comunicação como metas, a Pragmática verticaliza seu interesse nas funções da linguagem, nos aspectos comunicativos e não nas formas linguísticas como o fazem os modelos estruturalistas. Nessa perspectiva, Bon (1995, p. 9) afirma que

[f]alar um idioma é transportar e negociar significados a partir de frases. É importante, pois, aprender a formar frases. Porém, não a repetir frases, mas a criá-las. Contudo, isso não é o único importante: falar um idioma é muito mais. Um idioma é um sistema de atuação social: falar um idioma é, portanto, atuar com ele.²³

É, portanto, através dos estudos pragmáticos que se torna possível analisar os princípios que regulam a comunicação humana, comunicação essa compreendida aqui não apenas como um ato mecânico de transmitir e/ou receber informações, mas que leva em consideração as condições que determinam o uso da linguagem. Nesse sentido, a pragmática considera também os fatores extralinguísticos, bem como aqueles outros fatores que, em uma abordagem puramente gramática, não teriam relevância, a saber: emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação. Em outras palavras, considera o que se diz, para quem, onde, em que situação e com qual intenção (VIDAL, 2005). Essa autora acrescenta, ainda, que uma das funções da pragmática é explicar como é possível comunicar mais do que se diz literalmente.

Os estudos de Searle (1979) se inserem de modo mais contundente nessa vertente pragmática. Esse estudioso postula que, ao se proferir uma frase, realizam-se um ato

²³ “[h]ablar un idioma es transportar y negociar significados a partir de frases. Es importante, pues, aprender a formar frases. Pero no a repetir frases, sino a crearlas. Sin embargo no es esto lo único importante: hablar un idioma es mucho más. Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él”.

proposicional, que corresponde ao conteúdo comunicado; e um ato ilocucional, que corresponde ao ato que se realiza na linguagem. Assim, para Searle (1979), enunciar uma sentença é executar um ato proposicional e um ato ilocucional.

Na concepção desse autor, não há relação biunívoca entre o conteúdo proposicional e força ilocutória, visto que um mesmo conteúdo proposicional pode expressar valores ilocutórios distintos. A proposição *João, estude bastante*, por exemplo, pode ter força ilocutória de ordem, pedido, conselho, etc.

O fato de não haver correspondência biunívoca entre a estrutura sintática dos enunciados (declarativa, interrogativa, imperativa, etc.) e o seu valor ilocucionário (de asserção, pergunta, ordem, pedido, etc.) levou a se estabelecer outra distinção no interior da Teoria dos Atos de Fala: a distinção entre atos de fala diretos e atos de fala indiretos. Tem-se assim: um *ato de fala é direto*, quando realizado por meio de formas linguísticas específicas daquele tipo de ato. Há, por exemplo, uma entonação típica para perguntas; as formas imperativas são especificamente usadas para dar ordens ou fazer pedidos; expressões como *por favor, por gentileza*, etc. são usadas para fazer pedidos ou solicitações, etc. Vejamos alguns exemplos: *Que horas são?* (ato de perguntar); *Saia daqui* (ato de ordenar); *Por favor, traga-me um copo d'água* (ato de pedir).

Por outro lado, um *ato de fala é indireto*, quando realizado indiretamente, isto é, por meio de formas linguísticas típicas de outro tipo de ato. As sentenças a seguir ilustram isso: *Você tem um cigarro?* (pedido com aparência de pergunta) Quem enuncia essa frase não está perguntando se o alocutário tem ou não um cigarro, mas sim lhe pedindo um cigarro.

Que esses dois estudiosos, Searle e Austin, apresentam direcionamentos distintos em seus estudos é, porém, inegável. Como vemos, enquanto Searle concentra seus estudos mais precisamente sobre o caráter convencional dos atos de fala e as relações entre forma linguística e ato de fala, Austin enfatiza a ideia de ação. Outra distinção básica entre Searle e Austin é o fato de os estudos deste estarem mais direcionados para a pragmática e os daquele se voltarem para a semântica (VIDAL, 2005; SANTOS, 2003).

Não nos atemos às divergências entre esses dois estudiosos, porque elas não estão isentas de controvérsias e problemas do ponto de vista teórico. Por ora, interessa-nos essa breve aproximação aos postulados searleanos e a observação que apresentamos a seguir sobre a classificação de alguns verbos proposta por Austin em sua XII Conferência, ainda que tal classificação seja preliminar e o próprio Austin se diga insatisfeito com ela.

Austin (1990, p. 123) propõe cinco classes de verbos: os “veritivos”, os “exercitivos”, os “comissivos”, os “comportamentais” e os “expositivos”. Na concepção desse

autor, os verbos veritivos se caracterizam por dar um veredito e/ou uma sentença. Como o próprio nome faz alusão, tal veredito é dado por um corpo de jurados, por um árbitro. É, portanto, um exercício de julgamento. Os exercitivos, por sua vez, relacionam-se ao exercício de poderes, influências e direitos. Entrariam na classe dos verbos exercitivos o ato de designar, votar, ordenar, aconselhar, questionar, aconselhar, avisar etc. Os comissivos caracterizam-se por assumir uma obrigação, prometer ou de alguma forma assumir algo. Além de comprometer a pessoa a fazer algo, também pode incluir declarações ou mesmo anúncios de intenção, que não constituem necessariamente uma promessa, a exemplo de tomar partido. Já os verbos comportamentais são os mais heterogêneos, e têm relação com atitudes e comportamento social. Entra nesse grupo o ato de pedir desculpas, felicitar, elogiar, dar os pêsames, maldizer, desafiar etc. Por último, os verbos expositivos são os que apresentam um maior grau de dificuldade quanto à sua definição. São esclarecidos no momento em que são proferidos e se encaixam no curso de uma argumentação. Exemplos de verbos expositivos seriam: contestar, argumentar, conceder, exemplificar etc.

Austin (1990) deixa bem claro que essa classificação é um tanto nebulosa e que uma classe não está fechada em si mesma, ao contrário, pode incluir-se em outra classe. Ciente disso, estabelece comparações entre as classes. Assim, os veritivos teriam relação com os exercitivos, os comissivos, os comportamentais e os expositivos; os exercitivos com os veritivos, comissivos, comportamentais, expositivos, veritivos etc.

Não é nossa intenção esgotar, aqui, as discussões sobre essas classificações, mesmo porque, na perspectiva intercultural na qual este trabalho se insere, qualquer taxonomia pode parecer limitadora. O propósito de apresentá-la é, sobretudo, no sentido de identificar nela os dois atos de fala (pedir e ordenar em espanhol) que analisamos neste estudo. Explicitamos também o fato de a teoria austiniana ter respaldado a elaboração do conceito de funções comunicativas, além de, é claro, ter embasado o enfoque nocio-funcional que se desenvolveu a partir dos anos setenta (BON, 2005).

Assim sendo, atos como pedir algo, agradecer, insultar, prometer, ordenar, dentre outros, são possíveis de serem analisados e descritos. Cabe, pois, ao professor de uma língua estrangeira, em especial de espanhol, identificar com a propriedade devida, as formas convencionalizadas dos mais diversos atos de fala e ensiná-las a seus alunos.

Segundo Vidal (2005), os atos de fala não são unidades linguísticas simples, mas, sim, complexas e, como tais, podem ser esmiuçados de modo que se encontrem neles componentes diferenciados. Segundo a autora, os componentes básicos de um ato de *pedido* seriam: o núcleo, sequência mínima que expressa a intenção do ato; os elementos apelativos,

que servem para chamar a atenção do destinatário e os apoios, que são as sequências que modificam o impacto do ato.

Essa classificação pode ser considerada como ponto de partida para uma análise de qualquer ato de fala que um pesquisador se disponha a fazer. No entanto, outro aspecto a ser levado em consideração, se queremos entender o que fazemos quando usamos a língua e como fazemos, é o aspecto pragmático que rege os usos ou, mais precisamente, as ações que o falante faz da língua. Nesse sentido, os postulados de Searle (1979) parecem mais apropriados ao estudo que ora desenvolvemos. Quando se trata do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, considerar o contexto em que os atos de fala são produzidos torna-se ainda mais imprescindível, conforme ressalta Santos (2003).

De acordo com a autora, se queremos chegar ao significado do ato de fala, faz-se necessário considerar a situação, o contexto e também as questões culturais que perpassam o uso da linguagem. Nas palavras da autora, “a linguagem ou o uso da língua é, por sua própria natureza, manifestações da cultura, dessa forma, o sistema de valores dos indivíduos, incluindo aqueles fornecidos pelo grupo do qual fazem parte, representa um papel fundamental no modo como usam a língua” (SANTOS, 2003, p. 6).

Desse modo, pode-se dizer que os estudos dos atos de fala, vistos sob uma perspectiva intercultural, estão alicerçados na concepção de que a preferência de um falante por determinado ato de fala ou o modo como ele o realiza estaria intimamente relacionado com as experiências e interações do grupo ou cultura do qual faz parte.

Para uma maior clareza e sistematização dos dois atos de fala (pedir e ordenar) focados neste trabalho, pareceu-nos relevante apresentar as suas acepções presentes em um dicionário de língua espanhola. Assim, no dicionário SEÑAS (2001, p. 914-961), encontramos as seguintes definições:

Ordenar: 1 **tr** [algo] Poner en orden: *pasó toda la mañana ordenando su habitación; ha ordenado los apuntes por materias.* * **Arrumar** 2 [algo a alguien] Dar una orden; obligar: *le ordené que volviera.* Mandar. * **Ordenar** 3 **tr.pnrl.** [a alguien] nombrar o hacer sacerdote por medio de un sacramento: *el Papa ordenó veinte nuevos sacerdotes; su ilusión era ver ordenarse a su hijo mayor.* * **Ordenar**

Pedir: 1. **tr.** [algo a alguien] Solicitar o rogar que se haga una cosa: *me gustaría pedirte un pequeño favor; me ha pedido que cuide a su bebé esta noche.* * **Pedir ~ la mano**, solicitar un hombre casarse con una mujer ante los padres o la familia de ella. * **Pedir a mão** 2 Solicitar o rogar una cantidad pequeña de dinero: *el hombre se sentó delante de la iglesia y se puso a ~ a todos que pasaban.* * **Mendigar** 3 Poner precio a una mercancía: *¡qué barbaridad, me ha pedido una fortuna por una maceta!* * **Pedir** 4 [algo] Necesitar o exigir: *estas sábanas están pidiendo un buen lavado.* * **Precisar** 5 Querer o desear: *sólo pido que en el parto no haya problemas.* * **Desejar.**

Como é visível nessas definições, os dois verbos podem trazer acepções distintas, a depender do contexto e da situação em que são utilizados. Entretanto, para realizar uma determinada função comunicativa ou ato de fala, o falante dispõe de estruturas mais complexas, estruturas essas que, como bem ressaltou Vidal (2005), podem comportar partes diferenciadas, cada uma com uma função específica dentro do ato. Não podemos nos esquecer, todavia, de que, mais do que observar as estruturas disponíveis para realizar determinado ato, as suas expressivas marcas culturais não devem ser ignoradas.

Feitas as considerações necessárias acerca da teoria dos atos de fala e tendo apresentado as acepções do dicionário para os atos de pedir e ordenar, focamos, no item seguinte, um aspecto de suma relevância para a análise intercultural desses dois atos: a cortesia verbal.

1.5 A cortesia verbal

Não parece ser difícil para as pessoas em nossa sociedade reconhecerem um tratamento cortês ou polido. Quando se pergunta a alguém o que é cortesia, comumente, obtemos respostas como: trata-se de um comportamento socialmente aceitável, correto; é sinônimo de pessoa educada, atenciosa, de respeito e consideração para com o próximo. Há indivíduos que poderiam, ainda, atribuir um sentido negativo à cortesia, considerando-a como sinal de fingimento, falsidade, bajulação etc. (MACEK, 2007).

Mantendo essa forma generalizante e pessoal de conceituar o comportamento polido, poderíamos, de igual modo, caracterizar a linguagem cortês a partir de expressões como “linguajar que determinada pessoa usa para evitar ser muito direta” ou “um modo de falar que denota consideração e respeito pelos outros” (MACEK, 2007, p. 14-15). Assim, ainda segundo essa autora, poderíamos citar como exemplo de marcas de cortesia na linguagem frases que trazem em sua composição formas de tratamento respeitadas como “o senhor”, “a senhora”, “por favor”, “obrigado” etc.

Vale ressaltar, contudo, que os marcadores linguísticos não são, por si mesmos, polidos, visto que é a influência recíproca de todos os fatores linguísticos e paralinguísticos, tais como atenuadores, estratégias de cortesia, gestos, entonação etc., que causam o efeito de polidez para o interlocutor. Muitas vezes, o uso desses marcadores linguísticos nem mesmo aparece e são os fatores pragmalinguísticos (estruturas linguísticas específicas que diferentes línguas utilizam na realização de um ato de fala determinado), situacionais que determinam o grau de polidez de um enunciado.

Sair dessas considerações pessoais e definir os critérios do comportamento cortês ou descortês, no entanto, é uma tarefa árdua, visto tratar-se de um conceito multifacetado e possível de relativizações. Como bem disse Bourdieu (2002, p. 195),

[o] domínio prático daquilo a que se chama as regras de cortesia, e, em particular, a arte de ajustar cada uma das formas disponíveis às diferentes classes de destinatários possíveis, supõe o domínio implícito e, portanto, o conhecimento-desconhecimento de um conjunto de oposições constitutivas da axiomática implícita de uma ordem política determinada.

Para esse autor, a arte de ajustarmos as diversas formas de que dispomos às muitas situações e destinatários exige, antes de mais nada, certo domínio das normas estabelecidas por uma sociedade. Tal domínio pode representar a primeira barreira a ser transposta devido ao caráter fluido dessas normas que regulam dada civilização: o que pode ser cortês em uma sociedade pode não ser em outra. Portanto, definir um comportamento como cortês ou descortês pode variar de pessoa para pessoa ou de cultura para cultura. Por exemplo, de acordo com Briz (2004), a familiaridade, o caráter imediato da comunicação e a situação cotidiana etc., na Espanha, fazem com que, em uma conversa entre jovens, certos modos de interação linguística e social que, em outra situação, em outras culturas e outros falantes alheios ao grupo, seriam consideradas atissociais e descorteses se tornem aceitáveis.

É importante ressaltar, porém, que o fato de determinado comportamento ser classificado como (des)cortês não está relacionado somente com o uso de expressões linguísticas. Ele depende, sobretudo, da interpretação que fazemos desse comportamento na situação geral da interação social; em outras palavras, depende da análise do contexto das situações comunicativas.

Tal fato evidencia o caráter cotidiano do uso da cortesia. Portanto, não é surpresa o fato de as investigações a respeito desse tema ter ganhado, ao logo dos anos, um especial destaque nos estudos sobre a face social da comunicação. Esse assunto, segundo Macek (2007), tem sido comum tanto nos círculos de debates da Pragmática quanto da Sociolinguística e, em escala menor, na Teoria Social.

Tenta-se, nesses estudos, compreender, em especial, as singularidades do comportamento humano. Esse interesse se radica principalmente no fato de sabermos que as pessoas se relacionam de distintas maneiras, e que a forma de elas atuarem nas diferentes culturas também não é homogênea. Apesar de essas constatações não serem nenhuma novidade, pelo fato de a heterogeneidade do comportamento humano sempre ter existido, estudar a

(des)cortesia verbal pode lançar alguma luz sobre os (des)acertos cometidos nas conversações cotidianas e nas relações interpessoais. Como adequadamente afirmou Briz (2006, p. 11)

[s]e aceitamos que o fim último de toda conversação é o acordo, a aceitação (ainda que seja somente social), muito terreno terá ganhado quem maneja adequadamente [os] tipos de cortesia e as estratégias de atenuação. Por isso, cada vez mais, os programas de ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, disso que se chama espanhol para fins específicos, de mediação linguística, de assessoria de imagem, etc. inserem materiais relacionadas com esse tema.²⁴

Sobre essa necessidade de se alcançar o acordo e a aceitação, Briz (2006) relata um fato muito interessante que nos faz refletir sobre o quão importante é estarmos atentos para as distintas formas de as pessoas atuarem nas diferentes culturas. Segundo relata esse autor, houve o caso, divulgado nos meios de comunicação, em que alguns executivos espanhóis fracassaram em suas tentativas de estabelecerem relações comerciais com países hispano-americanos, em especial com os chilenos, devido à forma de negociação empregada. Conta Briz (2006) que os espanhóis tiveram de se submeter a cursos sobre a cortesia e a dinâmica interacional chilena para romperem a barreira comunicativa entre eles erguida. Esse relato aponta para o fato de que, para se alcançar uma comunicação eficaz, não basta dominar o código linguístico. No caso do exemplo exposto, ambos, espanhóis e chilenos, falam a mesma língua, o espanhol, mas isso por si só não foi suficiente.

Portanto, tendo em vista a relevância das pesquisas sobre cortesia discorremos, no item a seguir, sobre os principais estudos sobre esse tema no âmbito do desenvolvimento da Pragmática. Tentamos oferecer uma apresentação breve, mas clara das teorias e dos aspectos mais pertinentes da cortesia verbal dentro dos estudos da Pragmática. Para cumprir tal meta, nos centramos em estudos feitos por Vidal (1998, 2002) sobre as teorias de Greice (2005), Sperber e Wilson (1986), Briz (2004), entre outros.

1.5.1 A cortesia na pesquisa linguística

Nas palavras de Vidal (2002), muito tempo se passou desde que Morris (1930) introduziu o termo “Pragmática” para designar a ciência que se ocupa em analisar a relação

²⁴ “[s]i aceptamos que el fin último de toda conversación es el acuerdo, la aceptación (aunque sea sólo social), mucho terreno tiene ganado quien maneja adecuadamente [los] tipos de cortesía y las estrategias de atenuación. Por eso, cada vez más, los programas de enseñanza de lenguas, sea de lengua materna o extranjera, de eso que se llama español con fines específicos, de mediación lingüística, de asesoría de imagen, etc., insertan materias relacionadas con este tema”.

entre o signo linguístico e seus usuários. Com o movimento em direção à Pragmática, empreendido na década de setenta, ganham força os estudos acerca da cortesia verbal. Nesse contexto, destacam-se nomes como Grice (2005), Lakoff (1974), Leech (1983), Brown e Levinson (1987).

Esses pesquisadores desenvolveram seus estudos dentro dos princípios da Pragmática na tentativa de formular teorias que fossem capazes de explicar a cortesia a partir da análise de formas linguísticas. Nesse contexto, a polidez tem sido caracterizada “como uma seleção de estratégias linguísticas intencionais, orientadas para situações específicas, numa mediação entre o *ego* (eu) e o *alter* (o outro)”, segundo Macek (2007, p. 23).

Nos modelos de estudo desenvolvidos por Leech (1983), ou no de Brown e Levinson (1987), a cortesia é explicada, sobretudo, em termos de *inferência*. Este enfoque parte do pressuposto de que o Princípio de Cooperação de Grice (2005)²⁵ e suas máximas constituem uma base de conhecimento racional que o falante deve dominar se quer atingir com eficácia uma comunicação. Assim, quando uma máxima é violada, o falante recorre à inferência na tentativa de restabelecer a racionalidade. Considera-se, portanto, que o enunciado cortês surge de uma implicatura (conteúdo implícito do enunciado) e a cortesia seria própria das construções indiretas. Dessa forma, conforme salienta Vidal (1998, p. 8), “quanto maior for o caminho inferencial que conduz à implicatura, maior será o grau de cortesia transmitido.”²⁶

Um dos pontos centrais da teoria de Grice é a distinção feita entre *o que se diz* e *o que se comunica*. O primeiro se refere ao conteúdo proposicional do enunciado; o segundo a toda informação transmitida com o enunciado, e que é diferente, muitas vezes, do conteúdo proposicional. Para Grice (2005, p. 516), “nossas conversações não são habitualmente sucessivas observações sem conexão, e não seria racional que assim fosse. Até certo ponto, são esforços cooperativos de forma característica”. Isso significa que cada participante da conversação tenta identificar o propósito comum desta ou ao menos a direção desse propósito.

Tomemos como exemplo o conhecido intercâmbio citado por Vidal (1998, p. 8) relativo à capacidade do interlocutor em realizar algo, como *¿puede usted pasarme la sal?*

²⁵ Em seus estudos, Grice (2005) analisou, sobretudo, quais os mecanismos que regulam o intercâmbio comunicativo. Grice propôs uma série de princípios não normativos que seriam aceitos tacitamente pelos participantes de uma conversação. O princípio da cooperação, desse modo, se desenvolve em categorias menores, as máximas de quantidade, qualidade, relação e modo. (VIDAL, 1998, GRICE, 2005).

²⁶ “cuanto mayor sea el camino inferencial que conduce a la implicatura, mayor será el grado de cortesía transmitido” (VIDAL, 1998, p. 8).

(O (a) senhor(a) poderia me passar o sal?), como uma forma indireta de pedir. De acordo com a teoria que acabamos de expor, esse enunciado não seria interpretado como uma pergunta, visto que, em circunstâncias normais, ninguém duvidaria da capacidade do outro de passar o sal. Esse enunciado, então, é interpretado como um pedido cortês, pedido esse que dá uma maior liberdade de escolha para o interlocutor: ele pode ou não realizar a ação, o que contrasta com o imperativo *Pásame la sal* (Passa-me o sal).

De acordo com a teoria de Grice (2005), as máximas conversacionais são universais e os mecanismos de cortesia agem apenas no sentido de explorar tais máximas. Pressupõe-se, assim, que as estratégias de cortesia também são universais. Esbarramos, então, no primeiro impasse: o aspecto cultural. Como já mencionamos anteriormente, as formas e as estratégias de cortesia variam de pessoa para pessoa e também de uma cultura para outra. Em algumas culturas, como as línguas eslavas, o russo e o polonês, enunciados interrogativos cuja força ilocutiva é diferente do conteúdo proposicional não são bem aceitos. Assim, o intercâmbio *¿puede usted pasarme la sal?* (O (a) senhor(a) poderia me passar o sal?) seria interpretado literalmente como uma pergunta e não como um pedido polido. Em comunidades tailandesas, por outro lado, esse mesmo enunciado seria visto como descortesia, já que o interlocutor se sentiria ofendido com o fato de o outro duvidar de sua capacidade de passar o sal (VIDAL, 1998).

Alguns estudiosos, como Mey e Talbot (1986 apud VIDAL, 1998), apontam ainda outras limitações para o princípio de cooperação postulados por Grice ao afirmarem que ele não abarca o aspecto criativo e social da linguagem. A ironia, por exemplo, se analisada sob a perspectiva das máximas, desobedeceria todas elas. Nas palavras de Vidal (2002, p. 89),

apesar de seu interesse, o enfoque de Grice é, em parte, reducionista. Falar não é somente desenvolver uma atividade quase puramente mecânica destinada a transmitir uma informação objetiva da melhor maneira possível; ou seja, não consiste em proporcionar sem ambigüidade a quantidade precisa de dados necessários e verdadeiros. Porém, esse seria o resultado obtido por uma aplicação estrita das máximas que integram a cooperação.²⁷

Apesar de apresentar limitações, não podemos negar o valor da teoria de Grice, visto que ela constituiu o ponto de partida para os estudos posteriores. Foi a partir dessa

²⁷ “[...] a pesar de su interés, el enfoque de Grice resulta, en parte, reduccionista. Hablar no es sólo desarrollar una actividad casi puramente mecánica destinada a transmitir una información objetiva de la mejor manera posible; es decir, no consiste en proporcionar sin ambigüedad la cantidad precisa de datos necesarios y verdaderos. Sin embargo, tal sería el resultado obtenido por una aplicación estricta de las máximas que integran el principio de cooperación.”

teoria, na tentativa de superar suas limitações, que surgiu a Teoria da Relevância, cujos precursores são Sperber e Wilson (1986). Esta teoria está pautada no princípio de que toda comunicação é relevante. Uma das diferenças fundamentais dessa teoria em relação às outras é o fato de ela procurar oferecer um mecanismo dedutivo explícito capaz de possibilitar uma interpretação que extrapola o significado literal do enunciado e possibilita-nos compreendê-lo pragmaticamente.

Para Sperber e Wilson (1986), o contexto é tão importante quanto as formas linguísticas para determinar a força ilocucionária de um ato de fala. Cabe, então, questionar como podemos explicar o fenômeno da cortesia verbal a partir da teoria da relevância.

Em primeiro lugar, considerar a noção de contexto é fundamental nessa teoria. Entende-se por *contexto*, nessa teoria, o conjunto de conhecimentos que ficam armazenados na mente e que visam a explicar como os indivíduos interpretam os enunciados do mundo. Trata-se de “uma realidade interna, de modo que é o próprio ouvinte que, no momento da interpretação, realiza uma seleção particular dentro do seu conjunto de hipóteses”²⁸ (VIDAL, 1998, p. 13).

Esse conceito está centrado no equilíbrio entre o esforço de processamento e os efeitos contextuais. Dessa forma, quanto maior o esforço de processamento menor será o efeito do enunciado. Esta interpretação cognitiva do contexto tem suas vantagens, pois permite uma análise unificada tanto dos fatores externos quanto individuais que influenciam na interpretação. Em nossa mente, o conhecimento de mundo, os enunciados previamente ouvidos, os elementos extralinguísticos são todos representações internas.

Essa noção interna de contexto permite, ainda, explicar melhor o porquê de as interpretações terem um grau significativo de variação. As representações que cada um vai interiorizando ao longo da vida podem até coincidir, mas a probabilidade de elas serem distintas também é grande, visto que têm um caráter acima de tudo individual, pois são oriundas da experiência pessoal de cada um. Tais representações podem, no entanto, derivar da cultura. Membros de uma mesma cultura podem apresentar um sistema de representações similar.

Nessa perspectiva, segundo Vidal (1998), a cortesia é um efeito intrinsecamente dependente do conhecimento prévio que o indivíduo adquiriu sobre como ou qual deve ser um comportamento socialmente aceito, adequado. Assim, o efeito cortês dependerá de uma norma cultural específica, seja relacionada à forma ou ao conteúdo do enunciado e ao grau de

²⁸ “una realidad interna, de modo que es el propio oyente el que en el momento de la interpretación realiza una selección particular dentro del conjunto total de sus supuestos” (VIDAL, 1998, p. 13).

ajustamento do enunciado a esta norma. Em outras palavras, o conhecimento das normas sociais de dada comunidade é determinante na interpretação de um enunciado como sendo cortês ou descortês.

Esse conhecimento adquirido, que engloba o conhecimento dos usos das fórmulas convencionais e, de maneira mais geral, das formas adequadas de se comportar, as quais incluem o uso de certas expressões linguísticas, é o que, comumente, os estudiosos chamam de “cortesia social”. No entanto, há outros aspectos da cortesia que devem ser levados em consideração, pois o manejo adequado de fórmulas ritualizadas²⁹ por si só não caracterizam um enunciado como cortês, já que há que se levar em consideração, sobretudo, a adequação aos padrões sociais. Os padrões sociais, por sua vez, dependem de fatores como o sexo, a idade, o grau de proximidade ou distanciamento entre os interlocutores etc. para serem construídos. Macek (2007), tomando como base as concepções de Held (2005), afirma que o sentido e o significado das formas de cortesia não possuem um valor meramente cerimonial, ou ritualístico, a cortesia é caracterizada de forma muito mais ampla e subjetiva, o que permite a ela romper as barreiras preconcebidas sem ferir as normas sociais ou exceder as fronteiras do sentido.

De acordo com Watts (2003), no decorrer da conversação, estruturas formulaicas, tais como *muito obrigada*, *muito grato*; formas de despedida, *adeus*, *até logo*, *até mais* etc. não são percebidas pelos participantes da conversação como expressões evidentes de cortesia, ainda que contribuam para que o trabalho de preservar a face (*facework*) seja negociado entre os participantes. As estruturas formulaicas são, portanto, formas habituais e ritualizadas, mais do que expressão de cortesia.

Sendo assim, defendemos que aprender a se comportar de acordo com as normas sociais de uma sociedade é fundamental para saber quando um ato é ou não cortês e, inclusive, para romper as normas de cortesia. Da mesma forma, cremos que compreender como o “uso da linguagem tende a manter o equilíbrio entre as diferentes posições sociais que se relacionam no discurso” deve fazer parte da aprendizagem formal de estudantes de língua estrangeira (VIDAL, 2002, p. 136). A cortesia é, portanto, um tipo de interação social e de atuação verbal específica. Segundo Vidal (2002), ela pode ser entendida como uma norma social, isto é, como um conjunto de regras estabelecidas por cada sociedade que indicam as formas de conduta adequadas de seus membros (o que está de acordo com as normas é

²⁹ Com fórmulas ritualizadas estamos nos referindo às expressões linguísticas constantemente repetidas e também a padrões de comportamento recorrentes que determinam a interação social e ganham um *status* de obrigatoriedade no cumprimento de suas funções.

considerado cortês e o que é contrário considera-se como descortês). Pode, igualmente, ser entendida como um conjunto de estratégias conversacionais que tem por objetivo evitar possíveis conflitos entre a intenção e os objetivos do emissor e a intenção e os objetivos do destinatário. Nessa perspectiva, vemos a cortesia como uma “via de mão dupla”, a qual não se produz somente pela ação do emissor, trata-se de um processo recíproco em que o interlocutor da comunicação participa ativamente.

De acordo com Diego (1995), a cortesia é um mecanismo de proteção social, pois reduz ou atenua as tensões criadas na interação no sentido de impedir que os direitos ou as obrigações que vigoram em uma sociedade sejam violados. Quando a imagem pública que cada pessoa tem de si mesma é ameaçada, instaura-se o conflito e, com ele, a necessidade de buscar o equilíbrio.

A cortesia é, pois, uma estratégia utilizada a serviço das relações sociais e, portanto, tem como função elementar permitir que ajustemos nossas interações às regras sociais. A cortesia permite também evitar ou atenuar os conflitos que porventura possam surgir nas interações comunicativas. Há casos, no entanto, em que a cortesia extrapola esses sentidos e exige um gesto de interpretação para que possamos classificar um enunciado como mais ou menos cortês. Essa forma de ver a cortesia é defendida por Briz (2004), que, numa perspectiva pragmática e conversacional, concebe a polidez como algo relacionado às relações de proximidade e simetria entre os interlocutores. Para esse autor, a cortesia não é uma característica estática, ela pode estar baseada na relação social real (cortesia codificada) ou em como esta relação é percebida (cortesia interpretada). Dessa maneira, Briz (2004, p. 80) define as interações da seguinte forma: a) interações de mais relação de proximidade: aquelas em que há ou se percebe maior presença de vivências comuns, mais saber compartilhado, mais contato e mais grau de compromisso afetivo; b) interações de menos relação de proximidade: caracterizada pela menor presença ou percepção de vivências comuns, saber compartilhado, contato etc.; c) interações simétricas: caracterizadas pela maior igualdade funcional, nivelção dos papéis (idade, gênero, profissão), linguagem informal e mais identidade grupal; d) interações assimétricas: marcada pela desigualdade funcional, pela desnivelção dos papéis, pela distância entre o emissor e o receptor, linguagem mais cuidada e formal.

Vidal (2002) acrescenta que a cortesia atua como um caracterizador das relações sociais, uma vez que, por meio dela, os falantes marcam a familiaridade, o respeito e a atenuação de ações menos corteses. Tais relações vão depender tanto das intenções e

objetivos dos falantes como da distância social existente entre os indivíduos, a qual é medida, principalmente, por meio da hierarquia e da familiaridade.

Essa autora salienta ainda que alguns atos da língua têm caráter inerente de conflito e, por isso, é natural que o falante empregue, ao usá-los, estratégias de cortesia. É o caso dos atos de pedido e de ordem. Esses atos se encaixam, de acordo com a classificação proposta por Austin (1990), nas classes de verbos *comportamentais* e *exercitivos*, respectivamente. Comportamentais porque têm relação com as atitudes e comportamentos sociais do falante e exercitivos porque estariam ligados à questão do exercício de poder, influências e direitos. O objetivo do ato de pedido é influenciar no comportamento do ouvinte de modo que ele realize a ação contida na proposição, a qual irá beneficiar o emissor ou o indivíduo o qual pede. Tendo, pois, tais características, esses atos tendem a exigir dos falantes o uso de estratégias de cortesia e um grau de proficiência da língua que lhes permite compreender a cultura do outro, negociar significados, enfim, agir de acordo com as intenções comunicativas.

Até aqui apresentamos e discutimos teorizações que dão respaldo ao ensino e a aprendizagem de LE intercultural e comunicativo crítico; passamos pelos estudos desenvolvidos no âmbito da Pragmática que foram usados como base da abordagem comunicativa. No capítulo seguinte, focamos mais detidamente o imperativo verbal na língua espanhola e na língua portuguesa. Discutimos sobre algumas teorias relacionadas ao uso de recursos didáticos para o ensino de LE e sobre os tipos de linguagens presentes nesses recursos.

CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O IMPERATIVO

Neste capítulo, apresentamos, *a priori*, uma descrição do imperativo verbal na língua espanhola e na língua portuguesa, já que a compreensão desses fenômenos linguísticos é indispensável à análise dos dados desta pesquisa. Discorreremos, em seguida, sobre as variedades linguísticas, escrita e oral, presentes nos LDs e filmes, respectivamente. Focamos também as especificidades da linguagem não-verbal e da entonação. Por último, apresentamos algumas considerações acerca dos materiais didáticos.

Começamos, nos itens seguintes, discorrendo sobre os aspectos, digamos, linguísticos da nossa pesquisa. Assim, apresentamos como se caracterizam o imperativo verbal na língua espanhola, as formas imperativas e as perífrases verbais usadas para expressá-lo. Como, em alguns momentos do nosso trabalho, comparamos a realização do imperativo na língua portuguesa e o imperativo na língua espanhola, julgamos pertinente apresentar uma breve descrição daquele.

2.1 O imperativo verbal na língua espanhola

O imperativo verbal da língua espanhola, comumente, é tido, por parte de estudantes lusófonos e professores atuantes no ensino da língua espanhola para brasileiros, como fonte de dificuldades. Partindo dessa constatação, a nosso ver, inconsistente, algumas pesquisas foram desenvolvidas sobre o tema na tentativa de identificar as causas de tal dificuldade. Os estudos de Fernández (1998), por exemplo, versam sobre essa problemática. Em sua tese de doutorado, essa autora se propõe a identificar “as razões que geram dificuldades e/ou erros” na aprendizagem do imperativo verbal pelos estudantes brasileiros de espanhol (FERNÁNDEZ, 1998, p. 6). Essa estudiosa constata, dentre outros fatores, que os “erros” e as “inadequações” cometidos pelos alunos e professores de espanhol ao usarem o imperativo devem-se às “transferências de regras da língua materna ou de variantes da língua materna, à língua estrangeira” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 125).

Não é nosso propósito desqualificar o trabalho dessa autora, mas não compartilhamos muito de seu posicionamento acerca desse tema. É certo que no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial línguas tão próximas como o espanhol e o português, há transferências da língua materna. No entanto, acreditamos que o imperativo verbal pode ser

estudado sob outro ângulo. Acreditamos que o estudo desenvolvido por Fernández (1998) ainda está muito centrado em uma visão puramente gramatical do imperativo. Desse modo, o uso “correto” do imperativo se refere, simplesmente, à capacidade de o aprendiz obedecer ao paradigma de conjugação dos verbos no modo imperativo. Muitas vezes, o que é tachado de “dificuldade” e “erro” são, simplesmente, marcas da subjetividade e da identidade do aprendiz, uma vez que revelam a sua maneira de expressar-se na língua estrangeira. Sendo assim, para descrevermos como se caracteriza o imperativo verbal na língua espanhola, nos pautamos, em especial, na *Gramática Comunicativa* de Bon (1995) e no estudo desenvolvido por Rodrigues (2005).

Na concepção de Bon, ao se discutir sobre o papel da gramática no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, não devemos nos perder em enumerações acerca dos efeitos de determinados elementos linguísticos do sistema. É importante centrar na descrição da essência de cada elemento, como ressalta Bon (1995).

Na visão desse estudioso, quando a gramática, por exemplo, limita-se aos possíveis efeitos expressivos que determinado tempo verbal pode gerar, está se restringindo aos aspectos superficialmente observáveis. Nessa perspectiva, propõe que, antes de tratar do imperativo, seja estabelecida uma distinção entre “formas próprias do imperativo” e o “imperativo como função” (BON, 1995, p. 89). O imperativo visto como função, segundo o autor, é aquele empregado em distintas situações e intenções comunicativas para dar ordens, conselhos, para oferecer, pedir, para expressar condições etc. Convém ressaltar, contudo, que essa não é a única maneira de realizar esses atos em espanhol, pois o enunciador pode optar pelo presente do indicativo em forma de pergunta, pelo futuro, gerúndio, dentre outras, como vemos mais adiante.

Quanto às suas características formais, o imperativo como função só admite impor predicados ao ouvinte ou ao destinatário que, segundo o referido autor, além de desempenhar a função de ouvinte é também sujeito gramatical do imperativo. Por isso, não é concebível empregar a função imperativa dirigida ao “yo” (eu). Nos casos em que o enunciador emprega o imperativo dirigindo-se a si mesmo, sempre o faz utilizando as formas de segunda pessoa “tú”. Tampouco é admitido o uso direto do imperativo para se referir a uma terceira pessoa ausente do circuito da comunicação. Isso porque, por definição, só proferimos ordens às outras pessoas, e estando estas presentes. Àqueles que estão ausentes, um mando só pode ser transmitido indiretamente.

Essa distinção entre as “formas próprias do imperativo” e o “imperativo como função”, estabelecida por Bon (1995), corresponde à classificação proposta por Rodrigues (2005,

p. 82). De acordo com essa autora, no âmbito pedagógico, há duas possibilidades de interpretação para o imperativo verbal: como “modo imperativo” ou como “formas imperativas”.

As “formas imperativas” se referem às variadas possibilidades de se expressar o imperativo por meio de construções modais. Em outras palavras, são as perífrases, as locuções verbais que, na língua espanhola, podem expressar ordens, obrigações, pedidos etc. Em outros termos, é o que Bon (1995) chama de “imperativo como função”. Já o “modo imperativo” faz referência à conjugação verbal e corresponde ao que Bon (1995) classifica como “formas próprias do imperativo”. Nesse caso, espera-se que o aprendiz consiga produzir sentenças nas quais os verbos estejam conjugados “corretamente” no modo imperativo, e o imperativo, muitas vezes, é apresentado como o modo verbal cuja função é expressar uma ordem, um mandado. Essa identificação, a nosso ver, surge de uma série de fatores que constituem, em sua totalidade, a prática pedagógica. Um desses fatores é, indubitavelmente, o LD.

No item seguinte, apresentamos, de maneira concisa, as formas próprias do *modo imperativo* e, logo em seguida, explicitamos algumas *funções* do imperativo verbal.

2.1.1 Formas próprias e funções do modo imperativo

Na língua espanhola, só existem duas formas próprias do modo imperativo: *tú* e *vosotros*. Para as demais pessoas, em lugar de uma forma própria do modo imperativo, se emprega a forma correspondente do presente do subjuntivo. Convém ressaltar, ainda, que as formas próprias do modo imperativo (*tú* e *vosotros*) somente são utilizadas em enunciados afirmativos. O imperativo negativo é expresso com as formas correspondentes do presente do subjuntivo. Para exemplificar isso, Bon (1995, p. 90) apresenta a conjugação do verbo *hablar* (falar) no presente do subjuntivo: *Habla - no hables; Hablad - no habléis*.

As formas próprias do modo imperativo para a segunda pessoa *tú* são iguais às formas de terceira pessoa do presente do indicativo: *habla* (fala), *come* (come), *escribe* (escreve) (BON, 1995, p. 90). Já as formas próprias para a segunda pessoa plural *vosotros* são obtidas a partir do infinitivo do verbo, substituindo o *-r* final por um *-d*: *hablar - hablad, comer - comed, escribir - escribid*.

Quanto ao emprego dos pronomes complementos, a *Gramática Comunicativa* (BON, 1995, p. 92) prevê as seguintes colocações:

- Depois do imperativo afirmativo o pronome pode vir unido ao verbo ou entre ele.
- Antes do imperativo negativo, separado do verbo e entre ele, sem acento tônico.

Exemplos:

1

- *¿Te preparo la cena?*
- Te preparo o jantar?
- *Sí, por favor, prepáramela, que estoy ocupado.*
- Sim, por favor, prepare-o, porque estou ocupado.

2

- *¿Qué hago con esta maceta?*
- Que faço com este vaso?
- *A ver... Déjala ahí en cima.*
- Vamos ver, deixe-o aí em cima
- *Oye, te cuento algo increíble, pero no se lo digas a nadie.*
- Olha, vou te contar algo inacreditável, mas não diga a ninguém.

Os pronomes em função de complemento direto e/ ou indireto devem vir após a forma verbal. Caso haja a ocorrência de dois pronomes, como no exemplo 1, o indireto precede o indireto.

Quanto às funções do imperativo, podemos destacar seus usos para expressar ordens, pedidos, dar instruções, aconselhar, exprimir desejos, sugerir, ser amável ou dar ânimo, dentre outras. Contudo, quando se presta à função de ordenar, exige requisitos contextuais a serem considerados pelos falantes a fim de se evitarem mal entendidos durante a comunicação. Segundo Bon (1995), o contexto e a situação comunicativa devem ser considerados para que este uso não seja interpretado como sinal de descortesia.

Algumas situações apresentadas por Bon (1995, p. 92) ilustram bem essa afirmação. O enunciado “Póngame una cerveza” (Traga-me uma cerveja), por exemplo, de acordo com esse autor, se proferido dessa forma, logo de entrada, por alguém que acaba de estabelecer um contato com o garçom em um bar, pode parecer descortês. O mesmo ocorre no exemplo seguinte:

- *Buenos días*
- Bom dia
- *Buenos días. Por favor, póngame una cerveza.*
- Bom dia. Por favor, traga-me uma cerveja.

De acordo com Bon (1995), mesmo com a presença da expressão formuláica “por favor”, o diálogo em questão pode ser interpretado descortês. Contudo, se esse diálogo é estabelecido depois de o garçom ter se colocado à disposição de receber ordens, ou depois de já ter criado esta situação e atitude mediante outro pedido, parece perfeitamente normal:

- *¿Qué va a tomar?*
- O que vai tomar?
- *Póngame una cerveza.*
- Traga-me uma cerveja.

- ¿Por favor, me pone un café?
- Por favor, me traga um café?
- *Y a mí, póngame una cerveza.*
- Para mim, me traga uma cerveja.

Dessa forma, no primeiro exemplo, em vez de *póngame una cerveza*, o mais adequado seria: o uso da forma interrogativa com o verbo no presente do indicativo: *¿(Por favor), me pone una cerveza?*.

Nas relações interpessoais em que existe um maior grau de familiaridade, o uso do imperativo é mais recorrente e pode dispensar, muitas vezes, a presença de elementos contextuais prévios como no caso anterior. Bon (1995, p. 92) exemplifica essa constatação com o seguinte exemplo:

- *Oye, ¿qué significa 'golfo'?*
- Escuta, o que significa 'malandro'?
- *A ver, léeme la frase, que depende del contexto.*
- Vamos ver, leia-me a frase, pois depende do contexto.

Esse autor enfatiza também o uso do imperativo nas relações entre pessoas de posição hierárquica distinta, o que configura uma forma tácita de ressaltar ou mesmo aceitar o tipo de relação existente entre os interlocutores. É o caso, por exemplo, de patrão e empregado. Outro uso do imperativo, ressaltado por Bon (1995), é nas situações em que há urgência no pedido feito ou na ordem dada. O exemplo dado pelo autor ilustra satisfatoriamente esta constatação:

- ... *y entonces, en ese momento...*
- ... e, então, nesse momento...
- *A ver, cállate, cállate...*
- Espera..., cale-se, cale-se...
- *¿Qué pasa?*
- O que aconteceu?
- *He oído un ruido rarísimo... Por ese lado...*
- Ouvi um barulho estranhíssimo... Por esse lado... (BON, 1995, p. 94)

Estamos em comum acordo com esse autor quando destaca a importância de considerarmos o contexto enunciativo e as intenções comunicativas no momento de interpretar um enunciado e identificar a função ali presente. Todavia, salientamos que, além desses fatores, a entonação é um aspecto de suma relevância, pois é quem define, muitas vezes, o sentido de um enunciado. Abordamos esse aspecto mais adiante.

No que tange aos usos do imperativo para ordenar, pedir, sugerir, aconselhar, dentre outras funções, frisamos que é possível utilizar outras *formas imperativas* com esses mesmos

propósitos. Juntamente com Rodrigues (2005), entendemos formas imperativas como sendo uma série de locuções verbais, perífrases verbais possíveis de serem utilizadas na língua espanhola para expressar o imperativo. Enquanto o modo imperativo se refere puramente à conjugação verbal no modo imperativo.

Nos itens seguintes, apresentamos uma breve sistematização das perífrases verbais e das formas imperativas utilizadas na língua espanhola para expressar obrigação. Para isso, nos respaldamos, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Martínez (2009), Rodrigues (2005), Bon (1995), Argüello (2000), Llorach (1994), dentre outros.

2.1.2 Formas imperativas

A língua espanhola oferece distintas possibilidades para transmitir ordens, mandatos e instruções, por exemplo. Sobre essas estruturas, a Real Academia Espanhola (doravante RAE), em sua gramática *Esbozo* (1973), apresenta distintas formas verbais que podem ser utilizadas para expressar essas funções, a saber: imperativo, presente de subjuntivo, futuro simples do indicativo, infinitivo, os verbos *querer* e *desejar* (querer e desejar) no futuro do pretérito (*condicional*)³⁰ ou em imperfeito do subjuntivo e com orações com infinitivo. Segundo Argüello (2000, p. 383), a escolha de cada uma dessas formas verbais responde a usos distintos. Dessa forma, para a autora,

parece que o imperativo é próprio de mandatos dirigidos àqueles que consideramos nossos iguais ou inferiores; do contrário, é preferível utilizar o subjuntivo; o futuro é utilizado em mandatos ou proibições absolutos e o infinitivo é usado na fala coloquial.³¹

Quanto à possibilidade de usar o presente do indicativo para expressar mandado, a RAE (1973) não considera negativamente esse uso. O infinitivo com valor imperativo, por outro lado, não goza de boa aceitação, e Llorach (1994), da mesma forma, ratifica essa posição ao considerá-lo coloquial. Gaya (1961 citado por ARGÜELLO, 2000), por sua vez, apesar de não atribuir ao uso do infinitivo caráter pejorativo, reforça que seu uso está circunscrito à fala coloquial e cotidiana.

As principais formas para expressar o imperativo que a língua espanhola oferece são:

³⁰ É pertinente esclarecer que, na língua portuguesa, o futuro do pretérito é o tempo verbal que corresponde ao *condicional* ou *potencial* na língua espanhola.

³¹ “[...] parece que el imperativo es propio de mandatos dirigidos a los que consideramos nuestros iguales o inferiores; de no ser así, es preferible utilizar el subjuntivo; el futuro se utiliza en el mandato o prohibición absoluto y el infinitivo se usa en el habla coloquial.”

a) As perífrases verbais de obrigação ou de necessidade

As “perífrases verbais de obrigação”, segundo a terminologia de Martínez (2009, p. 6) e Rodrigues (2005, p. 83), são, comumente, expressas a partir das perífrases modais de obrigação *deber + infinitivo*, *haber de + infinitivo*, como podemos ver nos exemplos: *Debe traer el resguardo del impreso* (Deve trazer o recibo do formulário), *He de irme ahora mismo* (Hei de ir-me agora mesmo) (MARTÍNEZ, 2009, p. 6).

Neste último exemplo, de acordo com Martínez (2009), o verbo auxiliar carrega o sentido de obrigação, e não de existência que tem quando é usado de forma autônoma. Os verbos *deber* (dever) e *haber* (haver) correspondem, na língua portuguesa, aos auxiliares modais deônticos. A modalidade é considerada como a maneira que o enunciador se expressa em relação ao conteúdo da frase, ao grau de verdade existente nela, ou em relação a quem o enunciado se destina. A modalidade deôntica, segundo Santos (2002), pode ser usada para expressar capacidade, habilidade, obrigação, manipulação, necessidade e permissão. Esse autor explica que os modais deônticos se conectam ao eixo da conduta e se relacionam à linguagem das normas.

Os auxiliares modais estão relacionadas à origem do futuro na língua portuguesa. A esse respeito, vejamos as considerações de Câmara Jr. (1956, p. 121):

[a] forma de futuro deriva do latim vulgar a partir das formas compactas do verbo latino *habere*, no presente do indicativo seguida de verbo principal no infinitivo (*habeo + cantare > cantare habeo > cantare hei > chanterai*) que deu origem ao futuro sintético contemporâneo – cantarei. O verbo *habere* foi usado, inicialmente, como modal deôntico (*laudare habeo*), “hei de louvar” = devo louvar para, a partir daí, tanto em português quanto em outras línguas românicas ser usado como morfema temporal (*louvar-ei*). Através da trajetória da gramaticalização, por volta do século XII, a perífrase foi compactada, à medida que passava a indicar um sentido de futuridade.

Quanto ao uso das perífrases modais de obrigação em espanhol, Martínez (2009) salienta que é importante chamar a atenção do aluno para a diferença entre as perífrases de obrigação *deber + infinitivo* e a perífrase de possibilidade *deber de + infinitivo*, pois o aprendiz pode confundir seus usos. As perífrases verbais *haber que + infinitivo* e *tener que + infinitivo*, também, expressam obrigatoriedade. Nos dois casos os verbos perdem seus sentidos de existência e posse para expressar a obrigação contida no infinitivo. Segundo Bon (1995), essas duas perífrases apresentam matizes distintos. São usadas quando o falante deseja imprimir um tom de obrigatoriedade e não de uma necessidade. Soma-se a isso, o fato de em *deber* o falante reconhecer claramente que sua função pode fazer com que a ordem soe como um conselho respeitoso, menos energético do que *tener que*.

Sobre as perífrases de obrigação, encontramos, ainda, as seguintes referências: *haber de +infinitivo* e *tener de + infinitivo*. Segundo a RAE (1973, p. 447), *haber de* é a mais antiga e

é vista hoje como mais literária do que *tener que*, a qual predomina em todos os países de língua espanhola. Esta última é mais energética e intensa. *Havemos de chegar logo* (*Hemos de llegar pronto*) é uma obrigação menos incisiva, como se nós mesmos a tivéssemos nos imposto; *Temos que chegar logo* (*Tenemos que llegar pronto*) pode ser uma obrigação que nos foi imposta de fora [...]. *Haber de* é impessoal [...]. Por último, a frase intermediária *tener de* foi formada pela mescla das duas anteriores; é atualmente pouco utilizada.³²

Há, também, a perífrase incoativa *ir + a +infinitivo*. Segundo a explicação encontrada em *Esbozo* (1973), essa estrutura expressa uma “ação que começa a efetuar-se, seja na intenção, seja na realidade objetiva [...]”³³ (RAE, 1973, p. 446). Sobre esse uso, Argüello (2000) ressalta que é bastante empregado nos discursos dos professores de espanhol como língua estrangeira para anunciar o início da realização de uma atividade ou os passos a serem dados para realizá-la. Tal estrutura é usada, de igual modo, nas instruções do professor sobre a realização das atividades. Dessa forma, o referido autor considera que o valor da perífrase incoativa pode se aproximar de um mandado ou ordem.

b) O presente do indicativo e o futuro

Quanto à utilização do presente do indicativo para expressar mandado, a RAE (1973) não considera negativo ou coloquial esse uso e acrescenta a possibilidade de se usarem os verbos que expressam vontade (querer, desear (desejar), rogar, suplicar, mandar) no futuro ou no imperfeito do indicativo e subjuntivo (somente nas formas terminadas em *-ra*). Segundo Gaya (1961 apud ARGÜELLO, 2000, p. 384), o uso dos verbos que expressam vontade nesses modos e tempos verbais “atenuam às vezes seu sentido optativo e expressa modéstia, timidez ou cortesia”.

A utilização da segunda pessoa do singular ou do plural, do presente e do futuro também pode expressar obrigação, ordem. Se o mandato se expressa de modo absoluto, sem relação com o tempo e o espaço, se usa o futuro. Como exemplo, podemos citar os mandamentos cristãos: *Non matarás; Non furtarás*.

³² “[...] se siente hoy como más literaria que *tener que*, la cual predomina en todos los países de lengua española. Esta última es más energética e intensa. *Hemos de llegar pronto* es una obligación menos conminatoria, como si nosotros mismos nos la hubiéramos impuesto; *Tenemos que llegar pronto* puede ser una obligación que se nos impone desde fuera [...]. *Haber que es* impersonal [...]. Por último, la frase intermedia *tener de* se formó por cruce de las dos anteriores; es actualmente muy poco usada.”

³³ “[...] acción que comienza a efectuarse, bien en la intención, bien en la realidad objetiva [...]” (RAE, 1973, p. 446).

c) As formas nominais do verbo

As formas nominais do verbo, tanto na língua portuguesa como na língua espanhola, são gerúndio, particípio e infinitivo. Segundo Martínez (2009, p. 8), o infinitivo, na linguagem coloquial, pode ser empregado para expressar ordem. A autora cita como exemplo a expressão ¡*A callar!*. A forma padrão, nesse caso, seria ¡*Calla!*, para a segunda pessoa (*tú*) e ¡*Callad!* para a segunda pessoa plural (*vosotros*).

É importante atentarmos ainda para o uso do infinitivo precedido da preposição *a*, com valor imperativo de mandado. Essa estrutura, ao contrário da anterior, do ponto de vista da norma padrão, não é considerada coloquial. Pode ser utilizada para expressar ordem, mandado dirigido a um público em geral e não a um interlocutor específico. As sinalizações de trânsito são um exemplo: *Girar a la derecha* (virar à direita). Outro exemplo: ¡*Niños, a comer!* (Crianças, vamos comer!) (MARTÍNEZ, 2009, p. 8). Nesse último exemplo, a estrutura *a + infinitivo* pode expressar uma obrigação ou uma sugestão, depende do contexto e da entonação empregada.

De igual modo, podemos encontrar a utilização do advérbio de negação *no* seguido de *infinitivo* nas expressões de proibições, como podemos ver nos exemplos: *No fumar* (Não fumar); *No pisar el césped* (Não pisar na grama).

Quanto ao emprego do gerúndio para expressar obrigação, ordem, Martínez (2009) ressalta que esse é um uso mais coloquial: ¡*Ahora, todos escuchando al director!* (Agora, todos escutando o diretor.)

O particípio, por sua vez, não é, de acordo com a referida autora, tão comum quanto o gerúndio e o infinitivo; contudo, pode ser encontrado no uso coloquial do espanhol: ¡*Todos sentados!* Na língua portuguesa, em contrapartida, esse é um uso bastante recorrente na linguagem coloquial.

d) Outras estruturas

Além das estruturas apresentadas anteriormente, explicitamos, aqui, outras que podem ser identificadas na língua espanhola, sejam em contextos formais, em que se exija uma linguagem formal; ou em contextos informais, nos quais predomina o uso coloquial.

As estruturas *ser + preciso/ necesario/ imprescindible; menester + infinitivo*, de acordo com Martínez (2009, p. 8), expressam obrigação em maior ou menor grau. Exemplos: *Es preciso estudiar para sacar buenas notas* (É preciso estudar para tirar boas notas); *Es necesario tener un buen preparo físico para correr en un maratón* (É necessário ter um bom preparo

físico para correr em uma maratona). Essa mesma estrutura pode ser usada, também, com preposição subordinada com *que + subjuntivo*, no lugar do infinitivo: *Es preciso que vengas antes de las tres* (É preciso que venha antes das três). Há, de igual modo, a possibilidade de usar o sintagma nominal: *Es necesaria la presentación de toda documentación en el plazo indicado* (É necessária a apresentação de toda a documentação no prazo indicado).

Destacam-se, ainda, as expressões interrogativas que apresentam matizes de obrigação. Nesse caso, a obrigação é expressa de forma indireta e exige que o interlocutor as interprete. Trazem em si, muitas vezes, marcas de cortesia. Segundo Martínez (2009), essas estruturas, às vezes, mascaram a ordem, o mandado conferindo a ele um tom de aparente sugestão, como mostra o exemplo: *¿No había sal por ahí? ¿Puedes pasarméla?* (Não teria sal aí? Pode me passá-lo?).

Outra estrutura a ser destacada é o *que + modo verbal subjuntivo*, usado quando, anteriormente, já se apresentou uma expressão de obrigação. O emprego desta estrutura, segundo Martínez (2009, p. 9), tem caráter enfático: *¿Qué vengas ya!* (Venha já!) Na concepção dessa estudiosa, “quando se usam essas estruturas, as funções comunicativas dependem do contexto de enunciação, pois as orações resultantes podem ser entendidas, ademais, como conselho ou sugestão” (2009, p. 9).

Há expressões com a partícula *se* que, igualmente, expressam obrigação: *¿Se calla usted, que estoy hablando yo!* (Cale-se você, que eu estou falando!). Expressão coloquial *ya + perífrases (no presente) + gerúndio*: *¿Ya te lo estás comiendo todo!* (Você já está comendo tudo!) (MARTÍNEZ, 2009, p. 9).

Igualmente, é relevante não desconsiderar a possibilidade de usar as expressões imperativas considerando-as como parte do discurso no qual apareceram. Nessa perspectiva, tais expressões podem constituir procedimentos indiretos de petição, cujas formas verbais utilizadas se distanciam do imperativo.

Por último, a autora apresenta os verbos *querer* e *desejar* no pretérito imperfeito do indicativo ou do subjuntivo, cujo uso pode denotar a intenção de suavizar a ordem ou o pedido e a intenção de ironizar.

Acrescentamos a essas distintas maneiras de expressar o imperativo, o processo de reduplicação. A esse respeito, Bon (2000) destaca que a reduplicação é um recurso linguístico significativo em uma conversação normal e a sua ausência pode até suscitar dúvidas ou interpretações equivocadas. Segundo esse autor, em muitos casos, ocorre a repetição do próprio imperativo ou de outro elemento empregado para executar determinada função comunicativa. É o que acontece, por exemplo, na função de conceder uma permissão. Bon (2000, p. 94) cita o

seguinte exemplo: - ¿*Puedo fumar?* (Posso fumar?) - *Sí, claro, fume, fume* / *Sí, sí, claro, fume* / *Sí, claro, por supuesto* (Sim, claro, fume, fume / Sim, sim, claro, fume / Sim, claro, evidentemente).

Nesse caso, com frequência, a reduplicação do imperativo tem a função de conferir ao enunciado um tom mais amável, ou dar ânimo ao destinatário da mensagem.

Acerca dessa exposição que fizemos sobre as diferentes formas imperativas disponíveis na língua espanhola, convém ratificar a importância de analisá-las a partir do contexto comunicativo em que estão inseridas. Como oportunamente nos lembrou a autora aqui citada, é importante não perder de vista a relevância de fatores como entonação, intenção comunicativa para a interpretação dos atos. A nosso ver, igualmente, é preciso levar em consideração alguns fatores relacionados à escolha de uma ou outra forma de expressar obrigatoriedade, ordem ou pedido. Tais escolhas não são aleatórias, como evidenciamos na análise dos dados. Assim,

faz-se necessário não desconsiderar a dimensão cultural que nossos comportamentos linguísticos apresentam e é preciso indagar quais são as convenções socioculturais que determinam, em boa medida, a prática social da linguagem – não se pode dizer qualquer coisa a qualquer pessoa de qualquer maneira em qualquer circunstância.³⁴ (CASAL, 1999, p. 14)

Estamos cientes de que, nesta breve exposição, não esgotamos as possibilidades de estruturas que podem ser usadas para expressar as diversas funções imperativas na língua espanhola. Acreditamos que inúmeras outras estruturas podem ser reconhecidas nas situações comunicativas do dia a dia. A amostragem que apresentamos, no entanto, é satisfatória para a análise que fazemos.

A seguir, passamos à descrição do imperativo na língua portuguesa.

2.2 O imperativo na língua portuguesa

Para esta breve exposição de como se configura o imperativo verbal na língua portuguesa, recorreremos, especialmente, à *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* de Bechara (2001), à *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (1985) e à Fernández (1998).

³⁴ “[...] se hace obligado no desatender la dimensión cultural que presentan nuestros comportamientos lingüísticos y habrá que indagar cuáles son las convenciones socioculturales que determinan, en buena medida, la práctica social del lenguaje – no se puede decir cualquier cosa a cualquier persona de cualquier manera en cualquier circunstancia.”

O modo imperativo em português, assim como em espanhol, tem a mesma procedência: ambos originam-se do latim. Desse modo, apresentam muitas semelhanças do ponto de vista estrutural e gramatical. Em sua classificação dos modos do verbo, Bechara (2001, p. 222) afirma que esses estão relacionados à posição do falante em face da relação entre a ação verbal e seu agente. Nesse sentido, o modo imperativo está relacionado “a um ato que se exige do agente.”

Do mesmo modo que ocorre em espanhol, na língua falada, o imperativo em português é utilizado somente quando o emissor se refere a um interlocutor presente no discurso. Desse modo, só admite as segundas e terceiras pessoas do singular e do plural “quando o sujeito é expresso por pronome de tratamento como *você, o senhor, Vossa Senhoria* etc.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 465, grifo do autor). Nesse caso, para expressar a função imperativa, a forma verbal que acompanha o sujeito de terceira pessoa é o correspondente ao presente do subjuntivo. As formas do presente do subjuntivo também são empregadas para expressar o imperativo negativo, pois esse não possui nenhuma forma própria. O imperativo afirmativo, por sua vez, só possui formas próprias para as segundas pessoas *tu* e *vós*, as outras são tomadas do presente do subjuntivo.

2.2.1 Formas imperativas na língua portuguesa

Tal como na língua espanhola, em português, as funções do imperativo são várias e a utilização desse modo verbal não se restringe à função de ordenar. Com o imperativo, suplicamos, recomendamos, pedimos, sugerimos, exortamos, convidamos etc.

Para realizar tais funções, o falante da língua portuguesa, de modo similar ao que ocorre no espanhol, pode recorrer a diferentes formas e tempos verbais. Vejamos:

a) Perífrases imperativas

Perífrases imperativas, formadas pelo verbo *ir* no imperativo mais *infinitivo* impessoal do verbo principal. Exemplo: *Não vá dizer que ele veio; Vá levar a encomenda.* (FERNÁNDEZ, 1998, p. 76).

Outra perífrase é o uso do imperativo do verbo *querer* (ao lado de subjuntivo presente) seguido de *infinitivo*. Essa estrutura, segundo Bechara (2001, p. 283), é utilizada quando se quer suavizar uma ordem: *Queira aceitar meus cumprimentos.* Convém esclarecer

que não estamos convencidos de que o exemplo citado pelo autor expressa bem uma ordem. Contudo, serve para ilustrar que a estrutura com os verbos querer pode servir para atenuar um ato, seja de pedido, ordem.

Ratificamos que são a situação comunicativa e os elementos paralinguísticos que podem melhor nos ajudar na interpretação das funções do imperativo. Desse modo, reconhecemos que os exemplos citados apenas tentam ilustrar as constatações feitas pelos autores e gramáticos, aqui citados.

b) Presente do indicativo

O presente do indicativo é um dos tempos verbais mais usados na linguagem corrente para expressar o imperativo. Em alguns casos, esse uso pode ter efeito atenuador do imperativo. Fernández (1998, p. 77) cita os seguintes exemplos:

Você faz o trabalho hoje à tarde.	Faça o trabalho hoje à tarde.
A senhora compra o livro para mim.	Compre o livro para mim.
Depois, o senhor lê o texto.	Leia o texto depois.

c) Futuro do presente simples do indicativo

Esse tempo verbal é, segundo Santos (2002), mais recorrente na língua escrita do que na modalidade oral. Nos estudos desenvolvidos por esse autor, os chamados verbos modais³⁵ são, preferencialmente, usados no presente, pois esses por si só já expressam futuridade, prescindindo, assim, da forma sintética (*-rei*). A tendência, então, segundo esse autor, é de os falantes da língua portuguesa, cada vez mais, se expressarem usando a forma perifrástica (*ir + v*) ou verbos modais.

É possível, no entanto, encontrar realizações do imperativo a partir das formas de futuro, como, por exemplo, nos mandamentos cristãos - *Não furtarás, Não cometerás adultério* – e em algumas ocasiões cotidianas – *Estudarás durante uma hora; Levarás a encomenda agora mesmo!* (FERNÁNDEZ, 1998, p. 78).

Na linguagem oral, se consideramos as constatações de Santos (2002), são mais comuns as expressões: *Vai estudar* durante uma hora; *Vai levar* a encomenda agora mesmo.

³⁵ Câmara Jr. (1967, p. 60) define os verbos modais assim: “Conjunto de formas verbais para um dado verbo, também ditas formas compostas, em que esse verbo aparece numa de suas formas verbonominais e a parte flexional de modo, tempo e pessoa cabe a um verbo que sofreu gramaticalização e passa a auxiliar.”

d) Presente do indicativo + verbo principal no presente do subjuntivo

As construções deste tipo, segundo Fernández (1998, p. 79), “destacam a vontade do falante, porém, sem o caráter peremptório do modo imperativo. A autora cita os seguintes exemplos: *Peço-lhes que me telefonem hoje; Quero que abra o caderno; Espero que você não saia daqui.*

e) Emprego das formas nominais

O *infinitivo* impessoal é usado especialmente nos enunciados em que constam instrução, comandos ou proibições, sobretudo, na linguagem escrita. Contudo, também pode ser empregado em enunciados que expressam comandos ou ordens coletivas. Fernández (1998) cita os seguintes exemplos: *Agitar antes de usar; Completar as lacunas; Não fumar.*

O *gerúndio*, tal como o infinitivo, pode ser usado quando se deseja dar uma instrução ou um comando, de uma forma impessoal: *Andando!; Marchando* (FERNÁNDEZ, 1998, p. 80). O *particípio* também pode ser usado para expressar tais funções, como em: *Todos calados!; Todos sentados!* .

A língua portuguesa oferece ainda as frases nominais e as interjeições que podem ser usadas com valor imperativo, seja para exercer função de pedido, ordem, instrução, sugestão. Nessas estruturas, de acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 467) há a omissão do verbo e as palavras ou locuções denotam uma ideia verbal de ação, como evidenciam os exemplos citados por esses autores: *Silêncio!; Façam silêncio!; Quietos!; Fiquem quietos!; Em pé!; Fiquem em pé!*

Esta apresentação que aqui fizemos das várias formas imperativas disponíveis, tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola, não tem a pretensão de ser exaustiva e, tampouco, é nossa intenção esgotar as muitas possibilidades de expressar o imperativo nessas duas línguas. Sabemos que existem outras estruturas que não mencionamos e que se revelam no uso, nos diferentes contextos e situações comunicativas. Tal exposição teve, pois, como objetivo permitir uma melhor visualização do fenômeno a partir do qual desenvolvemos nossas reflexões. O que está em foco neste trabalho, muito mais do que a estrutura do imperativo no espanhol e na língua portuguesa, são o uso, os aspectos culturais e identitários que estão impregnados nas formas imperativas, como já explicitamos em outro momento deste estudo.

Esses aspectos culturais e identitários são mais perceptíveis nas amostras linguísticas dos filmes do que dos LDs. Isso se deve, em parte, às peculiaridades das

variedades linguísticas presentes nesses materiais. É sabido que, no primeiro, predomina a linguagem oral e, no segundo, vigora a modalidade escrita. Tais modalidades apresentam características distintas, o que, conseqüentemente, resulta em maneiras também diferenciadas de explorar os usos e as questões culturais do imperativo verbal na língua espanhola.

No item seguinte, discorreremos de modo mais preciso sobre as variedades linguísticas presentes nos LDs e nos filmes, ressaltando, concomitantemente, as peculiaridades desses materiais e a forma como tratam o imperativo.

2.3 Livros didáticos e filmes: da escrita à oralidade

Na concepção de Marcuschi (2001), a fala e a escrita são duas modalidades oriundas de um mesmo sistema linguístico. Contudo, entre essas duas modalidades discursivas, existem diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, bem como nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Para Kato (1987), o que determinam as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. Complementando essa concepção, Marcuschi (2001) afirma que a escrita é um fenômeno, se não homogêneo, bastante estável e com o mínimo de variação. A oralidade, ao contrário, é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas fundadas na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso.

Considerando, então, que os LDs e os filmes constituem propósitos e meios distintos de veiculação da linguagem, é natural que os níveis de linguagem presentes nesses dois materiais sejam diferenciados. Assim, nos LDs, predomina a modalidade escrita, uma vez que o objetivo do ensino formal é assegurar o aprendizado da leitura, da escrita e da fala pautados na modalidade padrão da língua. Nos filmes, por outro lado, vigora a modalidade oral. Convém ratificar que os filmes, ao contrário dos LDs, não têm finalidade didática, ainda que possam ser usados com esse fim.

Na concepção de Diniz et al. (2009), os LDs de LE mais recentes têm dado uma ênfase maior ao desenvolvimento da competência oral, visto que muitos deles já não exploram

apenas frases descontextualizadas, cujo foco é a sistematização gramatical. Contudo, ainda é necessário um trabalho mais apropriado acerca da produção oral. Para esses autores,

falta[m] momentos que focalizem de maneira mais analítica os diferentes aspectos da oralidade [...] Praticamente inexistentes são as atividades que objetivam desenvolver uma competência fonético-fonológica para além do nível da palavra, o que compreende o domínio de padrões prosódicos (acentuação, ritmo e entonação [...]) (DINIZ et al., 2009, p. 279).

Além de não explorarem, de forma satisfatória, esses aspectos da oralidade, muitas vezes, essa competência é relegada a segundo plano, atuando como habilidade auxiliar. Esse é o caso, nas palavras de Diniz et al. (2009, p. 280), “das gravações dos textos e diálogos presentes nos livros do aluno, que, em geral, não visam ao desenvolvimento da compreensão oral em si, mas à fixação de estruturas gramaticais ou o reconhecimento de sons para a produção oral”.

Em consonância com o posicionamento desses autores, Mendes e Gatinho (2007) afirmam que, nos LDs, há uma tentativa de se tratar das relações entre linguagem oral e escrita a partir da concepção de registros. Entretanto, o registro formal é colocado pelos LDs relacionado diretamente à linguagem escrita, norma padrão e o registro informal à linguagem oral das interações face a face; das conversas. Essa tendência, a nosso ver, é um dos fatores que fazem com que haja, especialmente nos LDs de língua estrangeira, uma distinção entre o conhecimento linguístico e o conhecimento cultural. Dessa forma, há uma simplificação na apresentação do registro falado, visto que as informações prosódicas e socioculturais, fundamentais para se compreender o sentido global de um ato de fala, são quase nulas. Nesse sentido, ainda é incipiente nos LDs a exploração das modalidades não padrão da língua, como é o caso da linguagem coloquial.

Tanto Ramón (1996) quanto Briz (2006) são unânimes ao afirmar que, quando falamos nesse registro de fala espontânea que surge na conversação diária, é comum surgirem discussões acerca de qual seria o melhor adjetivo para qualificar toda a riqueza lexical, morfológica e sintática que caracteriza o espanhol falado. Assim, segundo Ramón (1996, p. 89), surgiram, no âmbito dos estudos sobre esse tema, várias “etiquetas” como: espanhol “informal”, “familiar”, “popular”, “corrente” e “vulgar”. Contudo, na opinião desse autor, essas definições de caráter diastrático³⁶ não qualificam esse registro em sua totalidade e ainda conferem a ele um traço pejorativo.

³⁶ Variação diastrática é a variação social a que as línguas estão sujeitas. Esse tipo de variação ocorre porque em todas as sociedades existem diferentes grupos sociais. Cada um desses grupos partilha de uma variedade linguística

Por isso, optamos pelo termo *coloquial*, tal como fez Briz (2006) e Ramón (1996). Acreditamos tratar-se de um termo que exclui a visão preconceituosa que, comumente, marca o tema. Esse termo aqui se refere “ao registro usado, à modalidade linguística que é favorecida pelas características do contexto situacional, por uma situação comunicativa na qual existe uma relação de maior igualdade entre os interlocutores, de maior relação vivencial de proximidade entre estes, um marco de interação mais familiar”³⁷ (BRIZ, 2006, p. 14-15). Trata-se, pois, de um registro caracterizado, sobretudo, pelo caráter imediato da conversação, pela ausência de planejamento e pelo tom informal, conforme ressalta o autor. Soma-se a essas características, o fato de a linguagem coloquial não ser uniforme, já que se modifica de acordo com as características dialetais e socioletais.

Quanto à prosódia coloquial, é importante ressaltar o seu ritmo segmentado e pausado, a entonação significativa e a ela soma-se a comunicação quinésica, que envolve movimentos, gestos, posturas e expressões faciais. Juntamente com Ramón (1996, p. 102), afirmamos que conhecer o significado da comunicação conversacional de determinadas expressões permite ao aprendiz/interlocutor “deixar o canal de comunicação aberto, sem que encontre interferências no objetivo funcional pelo qual abriu a interação”³⁸

Segundo Ramón (1996), nos LDs de espanhol, não aparece o termo *coloquial* para se referir à língua falada cotidianamente entre interlocutores espanhóis e/ou hispanoamericanos. O mais comum, segundo o autor, é a distinção entre formalidade e informalidade presente tanto na sistematização gramatical quanto nos diálogos escritos e de compreensão auditiva. Nas palavras desse autor, “geralmente nas conversações transcritas vemos apenas alguns imperativos sensoriais, a exemplo das expressões *mira*, *oye* e expressões para indicar acordo, como *¡vale!*. O uso do enlace coloquial *pues* também é comum e indica o início da intervenção do interlocutor na conversação” (RAMÓN, 1999, p. 94). Consequentemente, o imperativo tende a ser explorado, nos LDs de língua espanhola, muito mais como modo imperativo, com ênfase na adequação ao paradigma de conjugação verbal, do que como formas imperativas, conforme constatamos na análise de dados. Essa tendência é bastante perceptível, por exemplo, nos LDs que, apesar de classificados como comunicativos, adotam uma postura tradicionalista do ensino de línguas.

que o caracteriza e o distingue dos outros grupos. Ao uso que cada grupo social faz da língua chamamos de socioleto. Definição disponível em: <http://pt.wikilingue.com/gl/Varietade_diastr%C3%A1tica> Acesso em: 20 maio 2010.

³⁷ “registro de uso empleado, una modalidad lingüística que viene favorecida por las características del contexto situacional, por una situación comunicativa en la que existe una relación de mayor (+) igualdad entre los interlocutores, de +relación vivencial de proximidad entre estos (saberes compartidos), un marco de interacción +familiar o de +cotidianidad”.

³⁸ [...] dejar abierto el canal de comunicación sin que encuentre interferencias en el objetivo funcional por el cual abrió la interacción.

Assim, tendo em vista o tratamento dado ao espanhol coloquial nos LDs, é pouco provável que o aprendiz encontre referência a aspectos socioculturais, como as expressões consideradas vulgares por tratar de temas tabus como o sexo, a religião ou a escatologia. No entanto, tais expressões nem sempre têm esse sentido pejorativo. Segundo León (1998), dependendo da intencionalidade do uso, esses termos podem funcionar como exclamações ou mesmo *muletillas* conversacionais (expressões ou termos que se repetem na conversação sem nenhuma função aparente).

De acordo com Lima e Silva (2006), o aprendiz, em especial o futuro professor de espanhol como língua estrangeira, pode enfrentar dificuldade ao se deparar com essa categoria léxica rejeitada pela norma padrão. Considerando, no entanto, que um dos pressupostos fundamentais da competência comunicativa é desenvolver a capacidade do aprendiz de usar ou reconhecer os usos de enunciados, funções nas distintas situações comunicativas, o aprendizado dessa categoria léxica não deve ser desconsiderado.

Em contrapartida, os filmes evidenciam amostras de linguagem em seu registro coloquial, o que favorece o seu uso na aprendizagem de LE. Isso porque os diálogos dos filmes podem nos oferecer pistas e nos aproximar de determinados fenômenos de interação características das interações verbais face a face. Além disso, no filme, os elementos que constituem os sistemas de comunicação não verbal também são revelados, de modo que podem ser analisados de maneira mais específica na aula de LE. Esse recurso é, pois, uma alternativa viável no contexto do ensino e da aprendizagem, tendo em vista o fato de serem atrativos e, ademais, um importante recurso lúdico. A arte cinematográfica tem a capacidade de representar as mais diversas situações da vida, expressar os desejos da alma humana e, justamente por isso, cativa as pessoas de modo geral e os aprendizes de uma LE em particular.

Por possuir essas peculiaridades, as produções cinematográficas podem atrair a atenção do aprendiz, despertar seu interesse pelo que está sendo estudado e, sobretudo, pela pluralidade que os possibilite compreender o mundo e as culturas de um modo mais abrangente. Desse modo, esse recurso configura-se como uma possibilidade de desenvolver diferentes componentes da competência comunicativa do aprendiz, enfatizando, inclusive, a questão da interculturalidade (ROGADO, 2006).

Na exploração da modalidade linguística dos filmes, por exemplo, é possível estabelecer comparações entre alguns aspectos dessa modalidade e a linguagem da legenda. Esse tipo de atividade pode “aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características da língua estrangeira em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana”, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 92).

Essa sensibilidade é imprescindível no desenvolvimento da competência intercultural e, além disso, evidencia as peculiaridades da linguagem oral e escrita.

Juntamente com Rogado (2006), ressaltamos ainda a possibilidade de se utilizarem os filmes para explorar algumas funções da língua. Segundo esse autor, o ensino dos aspectos linguísticos a partir de excertos dos filmes pode potencializar a aprendizagem, visto que a variedade de realização de determinada função comunicativa, por exemplo, é bem mais expressiva. Essa constatação se estende ao modo como o imperativo verbal se configura nos filmes, já que nesses temos a oportunidade de ver as diversas formas imperativas em uso e de maneira muito mais contextualizada. Rogado (2006) ressalta que as funções não se aplicam somente a conteúdos gramaticais, mas podem desenvolver diferentes habilidades. Nesse sentido, o filme pode ser usado como recurso didático para aperfeiçoar a compreensão oral do aprendiz.

Na discussão acerca da escrita e da oralidade, contudo, a perspectiva de que a escrita não consegue representar a fala deve ser ponderada. A escrita possui, sim, eficientes recursos de marcação prosódica. Nas palavras de Cagliari (1989, p. 203):

[de]ve-se rever a crença segundo a qual a escrita é muito pobre com relação à fala, sobretudo com relação ao seu aspecto fonográfico. Essa afirmação tem mais a ver com a natureza dos textos escritos, do que com os recursos de que os sistemas de escrita dispõem para representar a fala.

Na concepção desse autor, a escrita possui recursos para registrar a língua falada de maneira completa, não havendo nenhum prejuízo para a comunicação. Conforme assevera Cagliari (1989, 2002), além de recursos gráficos, a escrita ainda conta com dois outros tipos de marcas para indicar variações prosódicas: a) referências a atitudes e ao modo de dizer, que se dão basicamente através de advérbios como, por exemplo, nervosamente, com medo, rispidamente, ou através de verbos, a exemplo de gritou, murmurou; e b) sinais de pontuação: ponto final, interrogação, exclamação, dentre outros. A esses recursos gráficos e aos demais Cagliari (1989, 2002) nomeia de marcadores prosódicos (MP).

Os MPs são, então, recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor. São recursos que expressam informações de caráter estritamente prosódico, que são típicas da fala, em situações comunicativas. Com essas marcas, dentre outras apresentadas por Cagliari (1989, 2002), é possível fazer referências às falas de personagens, indicando, dessa forma, as atitudes dos falantes, bem como suas emoções e sentimentos. Esses modos de dizer indicam ao leitor que as falas dessas personagens devem ser

realizadas de um modo e não de outro, o que implica variações nos parâmetros prosódicos, quais sejam, entonação, ritmo, acento etc. (CAGLIARI, 2002).

Nesse sentido, é importante ratificar que os LDs e até mesmo as legendas dos filmes não exploram muito os aspectos característicos da interação oral, como hesitações, marcadores conversacionais, dentre outros. Isso, no entanto, não se deve à ineficiência da escrita em registrar os aspectos da linguagem oral, mas, sim, à natureza desses textos escritos, conforme afirma Cagliari (1989). Nesse sentido, não é possível desconsiderar a questão do gênero textual.

Os gêneros textuais, na concepção de Marcuschi (2001), são práticas sócio-históricas e se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Por meio dos gêneros, completa Dell'Isola (2009, p. 106), “é possível compreender o funcionamento sociointerativo das comunidades discursivas e as formas da língua em uso.”

Dessa forma, ao analisar as amostras de língua dos LDs e filmes, dois gêneros textuais distintos, não ignoramos seus propósitos comunicativos, suas convenções e regras linguísticas.

Tendo ressaltado os tipos de registros presentes nos LDs e nos filmes, assim como as particularidades desses materiais e a forma como a escrita e a oralidade neles se configuram, focamos, no item seguinte, o sistema de comunicação não verbal. Damos especial ênfase à entonação, pois esse aspecto prosódico da oralidade é um componente intrínseco da comunicação humana e, como tal, deve ser considerado se queremos compreender bem determinadas interações.

2.4 Comunicação não verbal: a entonação

Como não é nosso objetivo efetuar uma análise profunda dos padrões melódicos da língua espanhola e, tampouco, da língua portuguesa, tecemos, aqui, apenas algumas considerações sobre a comunicação não verbal, em especial a entonação. Dessa forma, ratificamos a importância desse aspecto na interpretação dos enunciados que analisamos. Interessam-nos as noções básicas sobre o assunto, pois não há como desvincular esses aspectos da comunicação oral e eles muito nos dizem sobre os sentidos, a força de um enunciado e, principalmente, sobre a cultura do outro.

Sobre a importância desse assunto, Cagliari (1993, p. 42-43) afirma:

[a]bstrair a prosódia pode ser uma opção preliminar em alguns casos, mas não pode ser uma decisão para todo o sempre. Quanto mais trabalhos tivermos sem essa preocupação globalizante de levar em conta todos os elementos da linguagem oral, incorreremos mais no perigo de um dia ter que jogar tudo no lixo e começar tudo de novo, porque o que se descrevia não era a linguagem oral propriamente dita, mas apenas um simulacro mal construído.

Como acertadamente constata Cagliari (1993), não há como desvincular os elementos prosódicos da linguagem oral sem incorrer no risco de a descaracterizarmos. Com relação aos elementos que caracterizam a comunicação não verbal, é importante salientar que fazem parte do sistema de comunicação humana e são usados de modo simultâneo ou alternados com os elementos do sistema verbal. Por isso, ao se ensinar e/ ou aprender uma LE devemos empreender um esforço para compreendê-los.

De acordo com Mancera (1998, p. 10), os sistemas de comunicação não verbal são quatro:

[o] paralinguístico (qualidade da voz, modificadores da voz, pausas e silêncios significativos, que, a partir do seu significado ou de algum dos seus componentes inferenciais, comunicam ou matizam o sentido dos enunciados verbais); o quinésico (movimentos e posturas corporais que comunicam ou matizam o significado dos enunciados verbais); o proxémico (concepção, estruturação e uso do espaço) e o cronémico (concepção, estruturação e uso do tempo)³⁹.

Todos esses elementos exercem múltiplas funções dentro do sistema de comunicação humana. Podem acrescentar uma informação ao conteúdo do enunciado verbal ou mesmo matizá-lo. Nesse sentido, Mancera (1998) sustenta que os elementos da comunicação não verbal podem confirmar, reforçar, abrandar ou mesmo contradizer o conteúdo de um enunciado verbal. Por exemplo, se queremos reforçar o sentido ou o conteúdo de uma expressão verbal, podemos usar a entonação e elevar a voz, gritar, aumentar a velocidade da fala. Um exemplo de situação em que o sentido ou o conteúdo do enunciado soa contraditório é quando os aspectos não verbais se opõem ao enunciado verbal. Dizer, com a voz alterada ou aos gritos, que não está chateado com alguém mostra bem essa contradição.

A entonação, no presente trabalho, é compreendida como a altura da curva melódica ao longo de um enunciado. A altura, segundo Sosa (1999), pode incidir sobre uma palavra ou sobre a oração. Esse autor ressalta que muitas línguas usam a entonação sintaticamente, por exemplo, para expressar surpresa, ironia e, mais comumente, para distinguir

³⁹ “[el] paralinguístico (cualidad de la voz, modificadores de la voz, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios significativos, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales); el quinésico (movimientos posturas que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales); el proxémico (concepción, estructuración y uso del espacio) y el cronémico (concepción, estructuración y uso del tiempo)”.

uma declaração de uma interrogação. O português, o espanhol e o inglês pertencem a este grupo. Para esse autor, um dos aspectos fonéticos diretamente relacionados à entonação é a variação melódica. Essa variação ocorre a partir das sucessivas mudanças na frequência de vibração das cordas vocais quando falamos.

Para produzir e reconhecer o sentido referencial dos enunciados, bem como reconhecer e produzir atitudes modalizadoras há que se levar em conta a competência comunicativa do falante, conforme assevera Mota (2004, p. 4). Essa autora salienta que “as variações na entonação, manifestadas por meio de alterações no tom, na duração e na amplitude da onda sonora, revelam informações sobre o conteúdo do enunciado, sobre a atitude comunicativa e sobre o estado psíquico e físico do falante.”⁴⁰ A autora cita como exemplo a seguinte situação: quando alguém nos pergunta se chove, é possível que esteja muito surpreso por parecer que chove justamente naquele momento ou que esteja chateado porque parece começar a chover quando precisa sair. Esse alguém também pode estar se sentindo demasiadamente cansado, tanto para suportar a chuvar como para ir buscar um guarda-chuva. Dessa forma, Mota (2004, p. 4) destaca que “a tristeza, o cansaço, a alegria, a ansiedade ou o aborrecimento modificam as manifestações acústicas da entonação [...], porque não importa só o que se diz, mas como se diz.”⁴¹

Feitas essas considerações acerca da entonação, focamos, no item seguinte, a questão do material didático. Essa discussão é pertinente, tendo em vista a natureza dos objetos de nosso estudo: os LDs e os filmes.

2.5 Os materiais didáticos

De acordo com Gargallo (1999), no âmbito do ensino de uma LE, recebem a classificação de material didático todos os recursos impressos, sonoros, auditivos, visuais etc. usados para fins pedagógicos. Tais recursos, na concepção dessa autora, evidenciam o método – termo utilizado para fazer referência ao conjunto teórico-metodológico que sustenta e justifica nossa prática pedagógica. Dessa forma, um material didático muito revela sobre a concepção de língua e linguagem, bem como a concepção de ensino e aprendizagem de uma LE.

⁴⁰ [I]as variaciones entonativas, que se manifiestan por medio de cambios en el tono, en la duración y en la amplitud de la onda sonora, aportan información sobre el contenido del enunciado, sobre la actitud comunicativa y sobre el estado psíquico y físico del hablante.

⁴¹ La tristeza, el cansancio, la alegría, la ansiedad o el enfado modifican las manifestaciones acústicas de la entonación [...], porque no sólo importa lo que se dice, sino también cómo se dice.

No tocante aos materiais destinados ao ensino do espanhol como língua estrangeira, a autora destaca que se apresentam em distintos suportes: existem os clássicos – impresso, sonoro e visual; e os mais modernos, a exemplo das tecnologias e da internet, poderosas ferramentas a serem utilizadas na sala de aula de LE. Ainda segundo essa autora, os materiais didáticos para o ensino de língua e cultura hispânicas se estruturam em unidades didáticas as quais, por sua vez, podem aparecer agrupadas em módulos, obedecendo a critérios temáticos ou funcionais. Independente de qual seja a orientação metodológica que esteja por trás da organização dos capítulos, Gargallo (1999, p. 51) afirma que esses comumente contêm: a) amostras de língua, b) conceituações e c) atividades.

As amostras de língua, segundo a autora, são os discursos, os quais podem ser orais ou escritos, adaptados ou autênticos, cujo propósito é contextualizar os conteúdos gramaticais apresentados. As conceituações referem-se às informações, esclarecimentos, observações acerca do conteúdo desenvolvido ao longo do capítulo. Tais conceitos podem ser tanto relacionados a aspectos gramaticais, lexicais, fonético-fonológicos quanto culturais e estratégicos. Por último, as atividades são propostas de prática do conteúdo estudado. Para a autora, as atividades devem contemplar as quatro habilidades: leitora, auditiva, escrita e oral. Trata-se de uma etapa que exige dinamismo do educador, já que “nem tudo que se faz na sala de aula se apoia (ou não deveria se apoiar) no material didático, mas, sim, na capacidade cênica do professor” (GARGALLO, 1999, p. 53, grifo nosso). Cabe, pois, ao professor usar sua criatividade para explorar e adequar as propostas de atividade ao grupo.

Ao falar sobre materiais didáticos na aula de língua estrangeira, não podemos ignorar a discussão que há acerca do uso de materiais autênticos. A autenticidade é, na concepção de Cabrini (2004), uma questão importante no ensino e na aprendizagem comunicativos de línguas, porque a proposta dessa abordagem é que o aprendiz seja levado a utilizar a forma adequada da língua nas diferentes situações e contextos sociais, ou seja, com autenticidade, numa oposição ao não-natural e artificial. Essa demanda, contudo, quando observamos os LDs de língua estrangeira, não é contemplada, visto que a maioria das amostras de língua dispostas nesses materiais são diálogos idealizados especialmente para a apresentação de estruturas da língua e, comumente, planejados dentro de um sequenciamento gramatical.

Partindo, então, das considerações de alguns estudiosos como Widdowson (1995) e Canale (1995), podemos formular a seguinte definição de material autêntico: são excertos de uma porção de discurso genuíno, ou melhor, uma amostra de uso de linguagem, falada ou

escrita, que não foi especificamente produzida com propósitos pedagógicos. Trata-se, pois, de uma amostra de língua oposta à linguagem dos livros didáticos criada artificialmente.

Considerando tal definição, a linguagem dos filmes, então, não pode ser considerada como essencialmente autêntica, visto que pressupõe todo um processo de teatralização e encenação. Por outro lado, o fato de não ser um material elaborado para fins pedagógicos e também de apresentar amostras de línguas reconhecíveis no contexto real de comunicação nos leva a ver a linguagem desse tipo de produção como semi-autêntica.

Outro pesquisador que tece importantes considerações a respeito dos materiais autênticos em sala de aula de língua estrangeira é Swan (1985). Segundo o autor, os materiais autênticos apresentam a vantagem de trazer até o aluno uma informação real, uma amostra da língua em uso. Por outro lado, os materiais produzidos artificialmente têm a função de transmitir itens linguísticos específicos de uma forma controlada e dosada. Esse autor chama a atenção ainda para a controvérsia do uso de textos autênticos, já que, apesar de o foco da leitura recair no sentido da mensagem, a dificuldade linguística pode levar o aprendiz a deslocar o seu foco para o código.

Estamos de acordo, porém, com Cabrini (2004) quando esta questiona se a variedade discursiva produzida na sala de aula reproduz satisfatoriamente os padrões das variedades de discurso do mundo exterior. Nesse sentido, a autora ressalta que o uso de material autêntico, por si só, não garante o êxito das interações promovidas em sala porque, ao se trazer o mundo exterior para dentro da sala de aula, em busca de um treinamento para essa outra realidade, este representa sempre um ensaio do que certamente é encontrado lá fora.

Por fim, Breen (1985 apud CABRINI, 2004) afirma que qualquer texto que auxilie o aprendiz a descobrir as convenções de comunicação da língua-alvo, de modo que ele possa gradualmente fazer suas próprias interpretações acerca daquele texto ou de qualquer outro, pode ser considerado autêntico.

Ao longo deste capítulo, discutimos os principais aspectos teóricos que respaldam a nossa análise do imperativo verbal nos filmes e LDs. No próximo capítulo, especificamos a metodologia utilizada na realização desta pesquisa para, posteriormente, procedermos à análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo expor os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa. O capítulo divide-se em três partes, a saber: na primeira parte, apresentamos a base teórica que respalda a metodologia adotada no trabalho; na segunda, fazemos a delimitação do *corpus* definida para procedimentos de análise nos LDs e filmes previamente selecionados; na terceira e última parte, apresentamos os procedimentos de análise adotados na realização desta investigação.

3.1 Delineando os caminhos da partida

Ao se dispor a realizar uma pesquisa, o investigador deve ter consciência dos tropeços e dificuldades que, certamente, encontrará no decorrer do seu percurso. Sendo assim, um dos primeiros passos a ser dado é definir com clareza o arcabouço teórico, bem como as diretrizes metodológicas da pesquisa.

Por esta razão, escolhemos, para o desenvolvimento desta pesquisa, uma metodologia qualitativa, utilizando-se da técnica de análise documental e da modalidade, também, qualitativa na interpretação dos dados. A natureza dos documentos analisados é didática, no caso dos LDs; e, no caso dos filmes, trata-se de documentos audiovisuais (KETELE; ROEGIERS, 1995; SERRANO, 1994, 1998).

Nossa escolha se justifica pelo fato de acreditarmos que esse modelo de pesquisa seja o mais apropriado para alcançar os objetivos por nós propostos, pois nos oferecem respostas aos questionamentos inicialmente apresentados. Trata-se de uma metodologia que “se orienta não pela busca da homogeneidade, mas da diferença”⁴² (SERRANO, 1994, p. 104).

Algumas das características dessa abordagem, sintetizadas por Lüdke e André (1986), consolidaram esse nosso posicionamento. Segundo estas autoras, a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador muitas vantagens, dentre as quais ressaltam o fato de a análise dos dados ser um processo indutivo, ou seja, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente; as abstrações são

⁴² “Se orienta hacia la búsqueda no de la homogeneidad, sino de la diferencia.” (SERRANO, 1994, p. 104).

construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. Na pesquisa que desenvolvemos, procuramos nos pautar nessas características ao, por exemplo, analisar os LDs e os filmes a partir do extrato de amostras linguísticas que obtivemos dos textos, exercícios e situações neles evidenciados. Procuramos também dialogar com referenciais teóricos na tentativa de capturar os significados dos elementos analisados.

Por trabalharmos com a análise de LDs e filmes, lançamos mão da técnica da análise de conteúdo. Esse recurso é definido por Bauer (2002, p. 190, grifos do autor), “como um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas [...], [cuja] atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita”. Apesar de dar significativa ênfase à análise qualitativa dos materiais, esse tipo de pesquisa não descarta o formalismo estatístico, ressalta Bauer (2002). Dessa forma, a técnica de análise de conteúdo é capaz de assegurar objetividade, sistematização e, de maneira específica, no caso da pesquisa qualitativa, “contribui por auxiliar nas interpretações de dados ideológicos de uma fala” (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

De acordo com Serrano (1994) e Nascimento (2005), do ponto de vista metodológico, a análise de conteúdo pode ser organizada em três diferentes momentos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, este último envolve a inferência e a interpretação. Compreende-se por pré-análise o momento de organização e sistematização das ideias, da seleção dos documentos a serem analisados. A fase da exploração do material seria a etapa em que os dados extraídos do material são codificados. Esse procedimento, segundo Serrano (1994), implica na análise do contexto e envolve o procedimento de recorte, colagem e classificação dos dados, com vistas a se alcançar a efetiva compreensão do objeto investigado. A terceira e última etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, é, de acordo com Serrano (1994, p. 107), um dos momentos mais delicados do processo. Isso porque, segundo a autora, “interpretar pressupõe integrar, relacionar, estabelecer conexões entre as diferentes categorias, bem como possíveis comparações.”⁴³ A partir dessas informações, o pesquisador faz inferências e apresenta sua interpretação dos dados, pautando-se nos referenciais teóricos e em seus objetivos de pesquisa. Serrano (1994) ressalta ainda que o processo de análise não termina com a interpretação dos dados, uma vez que o pesquisador pode replanificar seus dados, fazer vários *feedbacks*, a fim de estabelecer considerações plausíveis sobre as relações estabelecidas e as reflexões feitas.

⁴³ “[...] interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones.”

Ainda no que tange à interpretação na análise qualitativa, convém destacar que há três formas de procedê-la. Segundo Nascimento (2005), existe a interpretação por emparelhamento em que os dados obtidos são associados ao modelo teórico que embasa a pesquisa; a análise histórica, na qual o autor também usa o referencial teórico para evidenciar a evolução de um fenômeno; no entanto, ao contrário do primeiro tipo de interpretação, o pesquisador faz uma seleção dos aspectos mais significativos, capazes de explicar um discurso ou um conteúdo. Por último, temos a construção interativa de uma explicação, por meio da qual o pesquisador procura estabelecer associações de sentido e inter-relações entre as unidades e as categorias propostas, em busca de explicações lógicas para o fenômeno interpretado. Acreditamos ter recorrido, nos momentos oportunos, a algumas dessas formas de proceder a análise qualitativa dos dados. Por exemplo, ao analisar as realizações dos pedidos e das ordens nos LDs e nos filmes, usamos o emparelhamento, tentando estabelecer relação entre as explicações do fenômeno investigado e as considerações de ordem teóricas. Ao formular as explicações para os aspectos analisados, buscamos fazê-lo por meio da construção interativa.

Diante do que foi exposto, acreditamos ter justificado a nossa escolha metodológica e mostrado o porquê de atender aos propósitos desta pesquisa. Guiando-nos por essa escolha, primeiramente definimos, por meio da leitura prévia dos LDs, as categorias que poderiam nortear tanto a nossa análise dos livros didáticos quanto dos filmes. Dessa forma, evidenciamos, *a priori*, as seguintes categorias de análise: o imperativo sob uma vertente mais tradicional e o imperativo sob uma vertente mais funcional. Para cada uma dessas vertentes, definimos duas subcategorias, a saber: *vertente formal*: a) Apresentação do imperativo: ênfase no modo imperativo; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações. *Vertente mais funcional*: a) Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços. Tendo em vista a riqueza das amostras de língua evidenciadas nos filmes, no segundo momento de nossa análise, acrescentamos uma categoria relacionada ao aspecto da (des)cortesia verbal; a intitulamos de: c) a (des)cortesia em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008).

Em seguida, expomos, de forma mais detalhada, o *corpus* definido para a pesquisa e os procedimentos metodológicos para análise e interpretação dos dados.

3.2 Apresentação dos livros didáticos e dos filmes: a seleção do *corpus*

3.2.1 Os livros didáticos

Um dos critérios adotados para a seleção dos livros examinados foi o fato de apresentarem a proposta de trabalhar sob a perspectiva da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. Em parte, porque é nosso interesse analisar até que ponto, ao explorar um aspecto gramatical como o imperativo verbal, os LDs comunicativos realmente o são. Outro critério para a seleção dos livros foi o fato de serem publicações, digamos, mais recentes e que, portanto, podem evidenciar novas interpretações e novas perspectivas da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Tendo em vista tais critérios, os seguintes livros são analisados: *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003), *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007) *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004), *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000), *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007), *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005).

Quanto à seleção do LD *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003), consideramos também a questão de ter sido uma das obras selecionadas pela Comissão⁴⁴ responsável por selecionar e avaliar materiais didáticos de língua espanhola a serem distribuídos nas escolas públicas. Optamos por delimitar o *corpus* em seis séries desses manuais na tentativa de termos uma expressiva amostra de língua, capaz de nos possibilitar ter mais consistência no momento de fazer nossas constatações acerca das limitações e/ou avanços dos LDs, comunicativos, de espanhol para brasileiros.

De modo geral, a proposta dos autores dos seis livros selecionados para esta análise é trabalhar a partir da perspectiva comunicativa do ensino de línguas. Na apresentação, são bastante explícitos quanto ao alcance de suas propostas e soluções pedagógicas, tendo em vista a diversificada realidade escolar brasileira. Os autores demonstram também a preocupação em oferecer uma proposta de ensinar a língua estrangeira capaz de contribuir para que o estudante construa a sua própria identidade sociocultural e perceba as peculiaridades de seu contexto em relação àquele no qual se insere o espanhol. Vejamos, de modo mais específico, a proposta didática de cada um dos livros analisados, tal como foi feita por seus respectivos autores.

⁴⁴ Tal Comissão foi constituída pela Portaria n. 28, de 28 de novembro de 2005.

3.2.1.1 *Español Ahora*

LD 1**Título do livro:** *Español Ahora***Autores:** Ana Isabel Briones, Eugênia Flavian, Isabel Gretel Eres Fernández**Local de publicação:** Madrid**Editora:** Editora Santillana**Data de publicação:** 2003**Edição:** 1ª Edição

Esse livro, composto de três volumes, é destinado a estudantes e professores de espanhol no Brasil. Sua prioridade são os alunos do Ensino Médio. Apresenta, segundo as autoras, uma concepção comunicativa do ensino e aprendizagem de línguas. Sua base metodológica diz seguir os princípios gerais do enfoque comunicativo em sua versão moderada e atualizada, não descartando, portanto, as atividades mais estruturais. Em busca de cumprir seu objetivo, que é fazer com que o aluno alcance um nível intermediário de competência comunicativa, as autoras afirmam considerar todos os componentes da competência comunicativa: competência linguística, sociocultural, discursiva, estratégica e pragmática. O livro em questão se propõe a focar as quatro habilidades: compreensão auditiva e escrita, expressão oral e escrita. As unidades didáticas estão organizadas em dez seções diferenciadas, cada uma com título e características próprias. Em outras palavras, apresentam uma progressão linear, ou seja, não retomam os conteúdos.

3.2.1.2 *Mucho: español para brasileños*

LD 2**Título do livro:** *Mucho: español para brasileños***Autores:** Adda Nari M. Alves, Angélica Mello**Local de publicação:** São Paulo**Editora:** Editora Santillana**Data de publicação:** 2004**Edição:** 2ª Edição

Esse livro, composto de três volumes, é pensado para alunos do Ensino Médio. Diz centrar sua preocupação não apenas na formação profissional do aluno, mas na sua

formação cidadã. Nesse sentido, as autoras apresentam a defesa de um ensino do espanhol como língua estrangeira capaz de ajudar o estudante a construir a sua própria identidade sociocultural, a partir da percepção das peculiaridades de seu contexto em relação àquele no qual se insere o espanhol. Esperam, portanto, que o aprendiz seja capaz de compreender de que maneira é possível interpretar uma determinada expressão levando em consideração os aspectos sociais e culturais; saber distinguir as variantes linguísticas; compreender em que medida os enunciados refletem a maneira de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

3.2.1.3 *¡Ahora, sí! Lengua española*

LD 3

Título do livro: *¡Ahora, sí! Lengua española*

Autores: Alberto Buitrago Jiménez et al.

Local de publicação: São Paulo

Editora: Escala Educacional

Data de publicação: 2007

Edição: 1ª Edição

O livro em questão foi elaborado por uma equipe de linguistas da Universidade de Salamanca em um único volume. É direcionado a alunos brasileiros do Ensino Médio. Os autores dizem seguir as mais recentes tendências do ensino de línguas estrangeiras e focar, principalmente, as funções comunicativas, mas procuram ancorá-las com as estruturas gramaticais e explorar o vocabulário. Como diferencial dos outros LDs para o ensino do espanhol, *¡Ahora, sí!* destaca sua concepção intercultural e situacional. Nas palavras dos autores “as **funções comunicativas** se integram e ganham sentido porque se organizam em torno de um ponto de referencia: a situação (o colégio, a casa, a cidade etc.)” (JIMÉNEZ et al., 2007, livro do professor, p. 3, grifo dos autores).

Os autores dizem preconizar ainda o respeito e a tolerância ao outro e procuram demonstrar isso a começar pelos títulos de cada parte do livro. Desse modo, tem-se, por exemplo: Tramo I: *Tu y yo. Él y ella: nosotros* e, para os capítulos de cada uma dessas seções, são apresentados os títulos: *Nos presentamos y nos conocemos; En el colégio: los amigos; En casa: mi familia...* E assim segue cada parte do livro. Ao final das sete unidades,

há um espaço intitulado “gramática fundamental”, no qual são apresentados, de forma sistematizada, os conteúdos gramaticais do livro, as conjugações verbais etc.

3.2.1.4 *Español lengua viva*

<p>LD 4 Título do livro: <i>Español lengua viva</i> Autores: M^a Tereza Martín et al. Local de publicação: Madrid Editora: Santillana Universidad de Salamanca Data de publicação: 2007 Edição: 1^a Edição</p>

Essa coleção é composta por três volumes, nos quais os autores tentam apresentar os conteúdos referentes aos níveis A1-A2, B1, B2 e C1 do MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) e do guia do professor. É uma publicação bastante recente, ano de 2007, e está pensada para o ensino do espanhol como língua estrangeira. O diferencial dessa obra, segundo os autores, é sua proposta de pautar-se nas orientações do MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), no que diz respeito à sua concepção de aluno e de ensino e aprendizagem de línguas. Assim sendo, garante ver o aluno como agente social apto a cumprir as tarefas concernentes a um usuário de nível básico da língua espanhola.

A aquisição da competência comunicativa e sociocultural é posta como objetivo principal da obra. Estrategicamente, o aspecto “cultural” do livro já vem expresso no seu projeto gráfico. Na capa do manual estão expostas gravuras de elementos que, de certa forma, representam traços culturais de determinado país. Desse modo, têm-se, no volume 1, gravuras de objetos artesanais (alguns parecem de origem indígena, talvez de países andinos) e instrumentos de sopro e de corda. Já no volume 2, são apresentados alimentos, como o café, o tomate, a banana, que podem ser de qualquer país sul-americano. Esses alimentos estão representando países latino-americanos de modo geral? Ou são marca apenas da pluralidade do mundo hispânico? O café e a banana, por exemplo, representam quais países: República Dominicana? Costa Rica? Somente o café pode estar relacionado a vários outros países, a exemplo da Colômbia, Nicarágua, Bolívia e até mesmo o Brasil (Minas Gerais e São Paulo).

3.2.1.5 *Español en marcha*

LD 5**Título do livro:** *Español en marcha***Autores:** Francisca Castro Viudez et al.**Local de publicação:** Madrid**Editora:** Sociedad General española de librería S.A.**Data de publicação:** 2005**Edição:** 1ª Edição

Español en marcha (VIUDEZ et al., 2005), composto de quatro volumes, também afirma contemplar os conteúdos correspondentes aos níveis A1, A2, B1 e C1 do MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002). O referido livro apresenta como objetivo capacitar o aluno a falar sobre si mesmo e sobre o outro, bem como desenvolver sua competência sociocultural e intercultural. As atividades propostas pelas autoras vão desde práticas controladas às mais livres. O conteúdo linguístico é apresentado no início de cada seção e compreende atividades de compreensão auditiva, leitora e de produção escrita e oral. Em cada capítulo, foca-se um tema. Por exemplo, a unidade 0 se refere à apresentação, a unidade 1 aos cumprimentos e saudações, a unidade 2 explora o tema família, e assim sucessivamente. Após as 10 unidades, há uma seção de atividades, cuja proposta é fazer com que o aluno trabalhe em grupo, um apêndice gramatical com o paradigma dos verbos regulares e irregulares e, por fim, as transcrições dos textos de compreensão auditiva. Em cada unidade, há um espaço para que o aluno se autoavalie quanto ao aprendizado das funções comunicativas estudadas.

3.2.1.6 *Puentes*

LD 6**Título do livro:** *Puentes***Autores:** Beatriz Novick Mainardi, Pablo Fernando Gasparini**Local de publicação:** São Paulo**Editora:** SBS Editora**Data de publicação:** 2000**Edição:** 1ª Edição

Esse livro, organizado em um único volume, é direcionado a estudantes brasileiros da língua espanhola. É um livro idealizado a partir de quatorze divergências entre o espanhol e o português. Tais divergências são trabalhadas, segundo os autores, de forma a fazer-nos “privilegiar aqueles aspectos que nos fizeram querer e descobrir o espanhol como língua muito querida”⁴⁵ (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 6). O foco está, na concepção dos autores, nos usos reais da língua em detrimento dos aspectos meramente estruturais. Os autores classificam-no, portanto, como “decididamente comunicativo”. Os exercícios escritos, auditivos e orais são organizados em três níveis: básico, intermediário e avançado e os capítulos são unidades independentes, ou seja, tratam de temas distintos e que não têm relação entre si. Outro diferencial da obra é o fato de não priorizar o espanhol peninsular, mas apresentar amostras linguísticas autênticas de falantes nativos da Argentina, do Uruguay, do Chile, da Bolívia, do México, da Espanha, dentre outros. A marca hispano-americana de *Puentes* deve-se à origem dos autores, ambos da região rio-platense.

3.2.2 Os filmes

Como recurso ampliador do modo de interpretar e explorar as funções de “pedido” e de “ordem”, a partir do imperativo verbal na língua espanhola, elegemos o contexto dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008). Acreditamos que estes contextos são amostras autênticas da língua-alvo, pois retratam a realidade sociocultural cubana e espanhola, respectivamente, o que nos permite compreender a língua em distintas situações de comunicação.

Para a seleção desses dois filmes, levamos em consideração, principalmente, o fato de que podem representar uma amostra significativa da variedade linguística do espanhol, em seu registro coloquial. Outro critério no qual nos baseamos foi a possibilidade de essas produções evidenciarem importantes aspectos culturais, sociais e até políticos tanto dos espanhóis quanto dos cubanos. De certa forma, vimos nessas produções uma oportunidade de nos acercarmos um pouco mais dessas culturas. A riqueza da linguagem coloquial, permeada de expressões idiomáticas e de palavras que podem ser consideradas palavrões ou obscenidades, também determinaram nossa escolha.

⁴⁵ “[...] privilegiar aquellos aspectos que nos hicieron querer y descubrir el español como lengua entrañable [...]”

A seguir, discorreremos a respeito dessas duas produções cinematográficas.

3.2.2.1 *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005)

Habana Blues é uma produção feita em co-parceria entre Espanha, França e Cuba. Um filme dirigido por Benito Zambrano, estreado no Brasil no Festival do Rio de 2005.

Este filme é uma produção que toca em vários pontos do cotidiano das pessoas comuns, ainda que retrate um entorno de artistas em Cuba, que lutam para sobreviver e por uma vida melhor. Parte delas sofrendo por querer sair do país e parte sofrendo por desejar ficar. O filme em questão tem em seu elenco atores cubanos, como Ruy (Alberto Yoel) e Tito (Roberto Sanmartín) e espanhóis, Lorenzo (Roger Pera) e Marta (Marta Calvó), o que nos permite analisar aspectos de duas variedades linguísticas: a cubana e a espanhola.

Trata-se de um filme que nos conta a emocionante história dos dois músicos cubanos que compartilham um sonho: o de se tornarem astros da música. O dilema e a tentação de uma oferta internacional para gravarem e se apresentarem fora de Cuba mudam suas vidas e seus relacionamentos com a família e os amigos. Ambientado em Havana, *Habana Blues* conduz o espectador por uma viagem turbulenta em que a fama e a ambição precisam enfrentar o embate com a dignidade, a amizade e o amor em um ambiente de cores fortes e que contrasta com o desalento, as decepções dos indivíduos.

Por fim, é uma produção que permite ao telespectador ter uma boa visão do modo de vida cubano. Vemos uma juventude inquieta, que é obrigada a partilhar o mesmo telefone, a barganhar um pedaço de carne, a vender a independência da sua arte.

3.2.2.2 *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008)

Pareja Made in Spain (BERNARDEAU, 2008) é um dos episódios da série *Cuéntame cómo pasó* estreada no primeiro canal de televisão pública espanhola em setembro de 2001. Com ideia original de Miguel Angel Bernardeau e produzida pelo Grupo Ganga, essa série é emitida pelo canal Internacional de RTVE para o mundo todo e tem conquistado um público, tanto adulto como infantil, bastante numeroso.

A ficção inicia-se em abril de 1968 e nos mostra, ao longo dos mais de 160 capítulos exibidos, um retrato da Espanha contemporânea através das aventuras de uma família de classe média, os Alcântara. Essa família vive diariamente as mudanças que marcam a passagem de uma Espanha franquista para uma democracia moderna. As peripécias dessa família são contadas pelo pequeno Carlos (Ricardo Gómez), que, no início da trama, tem apenas oito anos e devido à pouca idade confere aos fatos narrados um peculiar senso de humor e ingenuidade.

Pequenos e grandes momentos da história são inseridos na vida dos personagens através de imagens dos acontecimentos históricos retiradas dos arquivos do NO-DO, um dos mais completos noticiários cinematográficos do franquismo. A carga de realismo da trama converte-a em uma rica fonte de informação cultural sobre a Espanha.

Depois da morte de Franco em 1975, começa uma das etapas políticas mais intensas da história da Espanha. A chegada da democracia coincide com um dos melhores momentos de Antonio Alcântara que se converteu em um pequeno, porém próspero, editor de revistas e tem sua própria gráfica. Através do olhar atônito de Carlos, agora adolescente, assistimos ao desafio dos protagonistas para deixar de crer em certos valores tradicionais muito atrelados à igreja católica e lutar para se inserirem na nova ordem da Espanha moderna.

É precisamente esse momento que o episódio *Pareja Made in Spain*, exibido em 02 de outubro de 2008, retrata. Tal episódio corresponde ao capítulo 167 da 10ª temporada da série. Nele, Antônio (Imanol Arias) e Mercedes Alcântara (Ana Duato) decidem levar Clara (Silvia Espigado) e Desi (Roberto Cairo), casal amigo da família, para umas férias em Canárias na tentativa de que eles pudessem salvar o seu casamento que estava em crise. Era a primeira viagem que o casal Alcântara fazia para as ilhas Canárias, viagem que permitiu a eles constatar e contrastar certos valores e costumes seus com os de outra cultura. Isso foi possível graças ao encontro que esses casais de espanhóis tiveram com um casal de alemães, Sabrina e Franz (atores desconhecidos).

Tendo apresentado um panorama dos LDs e dos filmes selecionados para nosso estudo, explicitamos, no item seguinte, os procedimentos para a análise.

3.3 Procedimentos para a análise

Tomamos como eixo norteador do procedimento de pesquisa adotado neste

trabalho as três etapas da análise de conteúdo apresentadas anteriormente (a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, inferência e interpretação). Assim, para responder às perguntas de pesquisa e cumprir com os objetivos propostos na introdução deste estudo, partimos do panorama que traçamos dos seis LDs, ditos comunicativos, escolhidos para nossa análise. Essa sondagem possibilitou-nos ter uma visão geral das propostas teóricas e metodológicas defendidas pelos autores dos manuais, bem como identificar a concepção de ensino e aprendizagem por eles propugnada. Dessa forma, analisamos o *imperativo*, procurando evidenciar como os LDs operam com dois dos usos desse modo verbal: *pedir* e *ordenar*. Nessa etapa, expomos duas possíveis categorizações para o tratamento dessas funções, uma mais formal e outra mais funcional. Para cada uma dessas vertentes, definimos duas subcategorias, a saber: vertente formal: a) Apresentação do imperativo: ênfase no modo imperativo; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações. Vertente mais funcional: a) Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços.

Na segunda etapa da nossa análise, ampliamos o estudo das formas imperativas possíveis de serem usadas, na oralidade, para expressar as funções de pedido e de ordem. Além de analisar o contexto, os usos, os valores das formas imperativas a partir de amostras de línguas retiradas dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), procuramos evidenciar como essas estão imbricadas em fatores socioculturais. Mostramos, por fim, que a escolha de uma ou outra realização do imperativo, seja para ordenar, pedir ou aconselhar passam pelos contextos e situações comunicativas e pela identidade dos falantes.

Feitas as devidas considerações sobre os procedimentos metodológicos que norteiam nosso estudo, apresentamos, no capítulo seguinte, a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DA ANÁLISE: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, primeiramente analisamos o *imperativo*, procurando evidenciar como os LDs operam com dois dos usos desse modo verbal: *pedir* e *ordenar*. Nessa etapa, expomos duas categorizações para o tratamento dessas funções, uma mais *tradicional* (como modo imperativo) e outra mais *funcional* (como formas imperativas). Em seguida, passamos à análise das diversas possibilidades de realizações dos atos de pedir e ordenar, seja por meio do imperativo verbal ou das formas imperativas, e de como tais realizações estão imbricadas nos fatores socioculturais. Analisamos também a (des)cortesia verbal e o uso de expressões tidas como vulgares. Essa segunda etapa de nossa análise é feita a partir das amostras de língua dos filmes.

4.1 O imperativo nos livros didáticos

A maioria dos LDs analisados, ao contrário do que defendem na sua apresentação, não oferece ao aprendiz o suporte necessário para que este construa interações significativas entre as culturas que estão em contato no processo de aprendizagem do espanhol. Podem, portanto, converter-se em um instrumento engessador da criatividade e, o mais grave, da construção identitária do aprendiz.

Observamos que, dos seis LDs⁴⁶ que propugnavam por um ensino comunicativo da língua estrangeira, apenas dois conseguiram aproximar-se desse ensino, ao trabalhar sob uma vertente mais funcional. Vimos que os atos de “pedido” e de “ordem”, nos livros cuja vertente é mais formalista, foram abordados de maneira limitadora, pois a ênfase recaiu, sobretudo, nos aspectos gramaticais e formais da língua. Tal limitação desencadeou certas identificações equivocadas e reducionistas, como, por exemplo, serviu para reforçar a crença, bastante consolidada no senso comum, de que imperativo é, por excelência, o modo verbal da ordem e do mandado. Mesmo explorando outras funções do imperativo (aconselhar, pedir, rogar, instruir, dentre outras), esses LDs não conseguiram examinar as situações comunicativas e os matizes culturais que subjazem aos usos dessas funções.

⁴⁶ *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003); *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007); *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004); *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007); *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000) e *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005).

Fatores essenciais em uma abordagem comunicativa, a exemplo da preocupação em organizar as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno, no que se refere aos “pedidos” e “ordens”, não foram contemplados nesses LDs. Há pouca reflexão acerca do outro e de si e é quase nulo o real esforço em mostrar como as escolhas por um enunciado refletem a maneira de ser, pensar agir e sentir de quem os produz. Estão, pois, aquém de uma abordagem intercultural no ensino de línguas.

Puentes (MAINARDI; GASPARINI, 2000) e *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005) conseguem explorar o imperativo de maneira mais funcional, levando em consideração as possibilidades de expressá-lo através de construções modais e perífrases em espanhol. Do mesmo modo que os outros LDs, estes não estão livres de limitações; mas são restrições possíveis de serem contornadas pelo professor e pelo aluno. Isso porque as atividades e os textos evidenciam certa preocupação dos autores em fazer com que o aluno se identifique com o aprendido. São atividades que tentam simular situações observáveis no cotidiano, na vida do aprendiz. O aspecto artificial dos diálogos e dos textos, tão acentuado nos outros LDs, é minimizado.

Defendemos, no entanto, que o ensino do espanhol como língua estrangeira, em especial nos aspectos por nós analisados, não só pode como deve contemplar dimensões mais ampliadoras. As escolhas pelo uso do imperativo ou pelas formas imperativas não são feitas aleatoriamente. Ao contrário, tais escolhas passam por aspectos pessoais, sociais e, sobretudo, pela identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e produzem efeitos. Portanto, para consolidar a proposta das OCEM (2006) de fazer com que o ensino de línguas seja uma prática que possibilite ao aluno constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, não parece ser suficiente apenas promover atividades que permitam ao aprendiz se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida. É importante, sobretudo, que o aluno reconheça-se na diferença.

No item seguinte, apresentamos como se caracteriza o imperativo nos LDs inseridos numa vertente mais tradicional.

4.1.1 O imperativo nos livros didáticos: vertente tradicional

No âmbito da pedagogia de línguas, em especial no LD, o imperativo verbal comumente é interpretado, ou melhor, identificado como *modo imperativo*. Nesta

perspectiva, a ênfase recai sobre a *conjugação verbal* com a função de ordenar. Esse fato, como explicitamos na análise que segue, acarreta em algumas limitações e equívocos na compreensão das funções de *pedir* e de *ordenar* do imperativo em espanhol. Isso ocorre porque, dentre outros fatores, a referida perspectiva não contempla de modo satisfatório a situação, o contexto e também as questões culturais que perpassam o uso de tais funções. Espera-se, sobretudo, que o aprendiz memorize de forma “correta”, do ponto de vista gramatical, os paradigmas verbais do modo imperativo. O fato de nos LDs predominar a variedade padrão da língua escrita, em detrimento da variedade oral e do registro coloquial, é outro fator que contribui, em parte, para essa escassez de aspectos culturais.

Nesta perspectiva a qual denominamos de mais tradicionalista, e que, contraditoriamente, também está bastante explícita nos LDs ditos comunicativos, consolida-se a noção limitante de que o imperativo é, por excelência, o modo verbal da ordem e do mandado. Outra limitação a ser ressaltada é o fato de que, mesmo quando o LD prevê outras funções para o uso do imperativo (como a da súplica, do pedido, do conselho, da sugestão, da instrução ou da exortação), não explora satisfatoriamente as situações comunicativas em que essas ocorrem. Além disso, as possibilidades de expressão do imperativo a partir de expressões modais em espanhol são postas em segundo plano ou, simplesmente, não são consideradas. Isso é o que evidenciamos na análise dos LDs de espanhol para brasileiros classificados como comunicativos, mas que se enquadram em uma vertente mais tradicional. Inserimos, nessa vertente, os livros: *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003); *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007); *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004); *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007).

Esses LDs, apesar de serem classificados de comunicativos, exploram de maneira bastante tradicional o imperativo e não apresentam grandes avanços no tratamento dispensado aos seus usos e valores. Esses livros dizem preconizar um ensino diferenciado e em consonância com os princípios da abordagem comunicativa. Contudo, ao analisarmos o modo como eles exploram o imperativo e cobram a prática desse conteúdo gramatical, percebemos que somente tangenciam os aspectos relevantes do ensino comunicativo, uma vez que priorizam exclusivamente a memorização de aspectos gramaticais, mesmo quando reconhecem as funções imperativas.

Nos itens seguintes do nosso trabalho, evidenciamos como o imperativo verbal se apresenta, desenvolve e é retomado nesses livros. Procedemos à análise desses LDs a partir das categorias definidas, a saber: a) Apresentação do imperativo: ênfase no modo

imperativo; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações. Cada uma dessas categorias corresponde a uma seção nos itens seguintes.

4.1.2 Apresentação do imperativo: ênfase no modo imperativo

De maneira geral, a forma como esses quatro LDs introduzem o conteúdo em questão é bastante similar. Primeiramente, o paradigma de conjugação dos verbos no imperativo é apresentado, algumas vezes, sem nenhuma referência aos usos e valores desse modo verbal. Em seguida, são postos os exercícios nos quais a prática do conteúdo gramatical aprendido é cobrada. Podem ser encontradas, nos capítulos que antecedem a apresentação formal do imperativo, algumas expressões em que o uso desse modo verbal aparece, ainda que não seja feita menção explícita a ele. De modo geral, o modo imperativo é explorado de maneira efetiva e com mais detalhes no volume 2 de cada série, com exceção de *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007), pois esse livro é volume único.

No livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003), o modo imperativo aparece pela primeira vez na unidade 3, intitulada *Allá en mi país*⁴⁷, do livro 1. É exposto na seção denominada *Viento en popa*⁴⁸, cujo propósito é ampliar e fazer com que os aprendizes pratiquem, segundo os autores, de modo mais “interativo”, os conteúdos gramaticais expostos ao longo do capítulo. Nesse capítulo, o imperativo verbal integra os objetivos gramaticais que aparecem justificados a partir do conteúdo comunicativo *pedir informações e informar sobre distancias e localização de lugares públicos*.

Sua apresentação, no entanto, ocorre por meio de um exercício de “prática controlada” em que se pede para completar dois quadros com as formas do imperativo (verbos regulares e irregulares) que faltam. No enunciado do exercício, é feita uma breve observação sobre a frequência com que esse modo verbal é usado na língua espanhola, e nos quadros aparece uma nota para o professor consultar o manual, como vemos no exercício a seguir, retirado do volume 1 do livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 63):

⁴⁷ Texto na íntegra (Anexo A).

⁴⁸ Texto na íntegra (Anexo B).

3. En español el uso del imperativo es muy frecuente. Observa los siguientes cuadros y completa las formas que faltan.

Ver nota en el Manual

IMPERATIVO (verbos regulares)				
	Llamar	Estudiar	Trabajar	Llevar
(tú)	llama	estudia	trabaja	lleva
(usted)	llame	estudie	trabaje	lleve
(vosotros/as)	llamad	estudiad	trabajad	llevad
(ustedes)	llamen	estudien	trabajen	lleven

Actividad 3

Nota (pág. 63)

Dé el cuadro completo de la conjugación en modo imperativo a los alumnos sólo si lo considera necesario. Recuerde que el imperativo sólo tiene formas propias para las segundas personas. Las formas de la tercera persona del singular y del plural se toman del subjuntivo.

Ver nota en el Manual

IMPERATIVO (verbos irregulares)							
	Hacer	Tener	Ir	Salir	Venir	Decir	Poner
(tú)	haz	ten	ve	sal	ven	di	pon
(usted)	haga	tenga	vaya	salga	venga	diga	ponga
(vosotros/as)	haced	tened	id	salid	venid	decid	poned
(ustedes)	hagan	tengan	vayan	salgan	vengan	digan	pongan

No livro do professor, é sugerido que o quadro completo com a conjugação do imperativo seja apresentado apenas se o educador julgar necessário. A nota trata de lembrar ao professor que o imperativo só tem formas próprias para as segundas pessoas e que as terceiras pessoas, singular e plural, são tomadas do subjuntivo. Convém ressaltar que, nos exercícios e nos textos anteriores, o imperativo não havia sido apresentado. O modo subjuntivo tampouco fora trabalhado, o que nos faz presumir que certamente o aluno não terá muito êxito nos exercícios, a menos que o professor ofereça previamente as explicações necessárias.

Como podemos constatar, nessa unidade, opera-se apenas com a noção do imperativo como *modo imperativo*. O foco do exercício 3 citado é apresentar ao aprendiz as formas do imperativo e a conjugação de alguns verbos regulares e irregulares. Nessa primeira abordagem, as várias funções desse modo verbal não são apresentadas de forma sistematizada, como também não fazem parte dos objetivos comunicativos da unidade. No enunciado do exercício e na nota direcionada ao professor, no entanto, alguns verbos (*observa, dé*) no imperativo podem ser identificados. Nesse caso, o(s) autor(es) instruem os alunos, sobre como devem realizar a atividade, e o fazem usando o tratamento informal *tú*.

Por outro lado, ao instruírem os professores acerca de como deve ser feita a apresentação de determinado conteúdo gramatical, por exemplo, usam o tratamento formal *usted*. Outras formas imperativas e perífrases com valor de imperativo podem ser identificadas nos enunciados e notas dos fragmentos analisados, em todos os LDs; contudo, não é nosso objetivo centrar nossa análise na forma como o(s) autor(es) se dirigem aos aprendizes e aos professores, mas, sim, de que forma apresentam e cobram o tema.

Após a apresentação formal do imperativo, a prática desse modo verbal é sugerida no exercício 3 da seção *Tu turno*⁴⁹, espaço que, segundo os autores, é destinado ao aluno para que formule uma regra ou coloque em prática conhecimentos adquiridos. Nesse exercício de “prática dirigida”, o aluno deve conversar com o colega na tentativa de adivinhar onde ele situou alguns lugares públicos. É sugerido, em nota no manual do professor, que o aluno use o imperativo verbal para informar a localização dos lugares e que, caso o uso dos verbos irregulares seja muito complicado, os alunos usem apenas os verbos regulares. Podemos visualizar o exercício e a nota a seguir, *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 20-64):



3. Habla con tu compañero: él tendrá que adivinar dónde has situado dos establecimientos y después tú tendrás que descubrir dónde él ha localizado otros dos en su mapa. Observa el modelo:

Tú: ¿La cafetería está cerca de la biblioteca?

Tu compañero: Sí, está cerca.

Tú: ¿Está a la derecha de la biblioteca?

Tu compañero: No, no está ahí.

Ver nota en el Manual!

⁴⁹ Texto na íntegra (Anexo C).

4.2 Tu turno

Actividad 3

Nota (pág. 64)

Se puede completar el ejercicio sugiriendo a los alumnos que utilicen formas de imperativo. A continuación le damos algunas posibilidades de respuesta, aunque si lo considera demasiado complicado para sus alumnos, puede pedirles que utilicen solamente verbos regulares. Por ejemplo:

Tu compañero: ¿Dónde está la biblioteca?

Tú: **Ve** a la calle X, **entra** en la Plaza Z y **sal** por la calle Y. La biblioteca está en esa calle, **a la derecha**.

Tu compañero: ¿El cine está **cerca del** metro?

Tú: **Sal** de la estación y **pregunta** a alguien.

Fica subentendido, nesse exercício, apenas a possibilidade de se usar o imperativo para dar instrução de como localizar um estabelecimento. Novamente, o objetivo maior do exercício é fazer com que o aluno pratique os verbos no imperativo apresentados anteriormente. Considerações que não dizem respeito ao aspecto formal do imperativo, tais como a formalidade e a informalidade ou o grau de (des)cortesia, não são feitas, o que nos leva a constatar que o tratamento dado pelo manual, nesta unidade, à introdução aos conteúdos comunicativos e gramaticais do uso de formas do imperativo verbal limita-se a uma menção nesse momento do processo de aprendizagem. Essa forma de introduzir o tema, a nosso ver, é limitadora, já que estamos diante de um LD comunicativo, de acordo com seus autores.

De modo semelhante é a apresentação do imperativo em *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004). Esse tema aparece pela primeira vez na unidade 5, *Sociedad*⁵⁰, do livro 1. O objetivo comunicativo do capítulo são as expressões usadas para *convidar*, *recusar* e *aceitar um convite*, o que, *a priori*, parece não justificar a presença desse modo verbal (na sua forma afirmativa e negativa) no paradigma de verbos regulares que aparece sistematizado na seção *Gramática*⁵¹. Isso fica ainda mais evidente quando analisamos os exercícios e vemos que, tal como em *Espanhol Ahora*, os usos ou valores do imperativo não são apresentados nos exercícios de introdução ao tema. A hipótese mais provável é que o assunto seja posto dessa forma, somente, para evidenciar que algumas formas imperativas têm seus correspondentes no presente do indicativo e no presente do subjuntivo. Essa ênfase na correlação existente entre o presente do indicativo, presente do subjuntivo e o imperativo afirmativo novamente é

⁵⁰ Texto na íntegra (Anexo D).

⁵¹ Texto na íntegra (Anexo E).

retomada no capítulo 2, *Vivienda*⁵², do volume 2, sob o pretexto de se trabalhar o conteúdo gramatical *pedir e dar información, instrucción sobre a localización de algo, um objeto ou establecimiento*.

A análise de uma das seções de *Gramática*⁵³ do capítulo três, ainda do volume 2, confirma a tendência desse livro em focar, sobretudo, a conjugação verbal. Nessa seção é feita a sistematização, com todas as pessoas verbais, considerações sobre a colocação pronominal e os usos do imperativo etc. Apesar de informar ao aprendiz que o imperativo em espanhol pode ser usado para dar, oferecer, pedir, aconselhar e ordenar, o referido livro não explora, nesse capítulo, as situações comunicativas desses usos, tampouco menciona a possibilidade de haver outras expressões, perífrases verbais que apresentam valor imperativo. A ênfase recai, em especial, na conjugação verbal e no uso adequado dos pronomes, como podemos ver nos exercícios⁵⁴ a seguir, *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004, p. 79):

1. Sigue el modelo.

¿No quieres sentarte? *Siéntate.*

a ¿No quieren comer unos bocadillos? _____

b ¿No queréis pagarme la cuenta? _____

c ¿No queréis vender un perfume al profesor? _____

d ¿No quieres tomar un jugo? _____

e ¿No quieren buscar las fotos? _____

f ¿No quieres dar esta información a tu colega? _____

g ¿No quieres mostrar tus pinturas a Marisa? _____

h ¿No quiere visitar el Museo? _____

i ¿No quieren comer esta pizza conmigo? _____

2. Pasa los verbos al imperativo en las personas indicadas, sustituyendo el complemento por el pronombre adecuado.

a Dar me una información. (2ª p. sing. – 3ª p. sing. – 3ª p. pl.)
Afirmativo: _____
Negativo: _____

b Ayudar a los pobres. (2ª p. sing. – 2ª p. pl. – 3ª p. pl.)
Afirmativo: _____
Negativo: _____

c Vender los zapatos. (3ª p. sing. – 1ª p. pl. – 2ª p. pl.)
Afirmativo: _____
Negativo: _____

d Cubrir las raíces. (2ª p. sing. – 1ª p. pl. – 3ª p. pl.)
Afirmativo: _____
Negativo: _____


e Ofrecer una ayuda al amigo. (2ª p. sing. – 2ª p. pl. – 3ª p. pl.)
Afirmativo: _____
Negativo: _____

⁵² Texto na íntegra (Anexo F).

⁵³ Textos na íntegra (Anexo G).

⁵⁴ Textos na íntegra (Anexo H).

Quanto à forma como esse tema é introduzido em *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007) e *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007), convém algumas observações. Em ambos, encontramos estruturas e usos do imperativo disseminados nos capítulos sem que sejam feitas alusões explícitas a eles, bem como uma referência maior às funções comunicativas. No capítulo 2, *Aprender español*⁵⁵, volume 1, de *Español lengua viva*, por exemplo, a temática gira em torno do aprender e, assim, algumas estratégias de aprendizagem são apresentadas, bem como exercícios em que os alunos devem discutir e elaborar normas de convivência para a sala de aula. A primeira atividade do capítulo tem como objetivo fazer com que o aprendiz conheça seu livro de espanhol. Dessa forma, os autores propõem um questionário sobre o livro e procuram explorar os enunciados das atividades usados para *dar instrucciones*. Observamos que esses enunciados são tratados no livro do aluno, e também no caderno de exercícios, simplesmente como vocabulário. Em nenhum momento, é feita menção ao modo verbal imperativo. Vejamos como esse tema aparece no livro do aluno, *Español lengua viva* (MARTÍN, et al., 2007, p. 29)⁵⁶:

d.  Elige una de las instrucciones de los enunciados de las actividades. Represéntala ante tus compañeros sin hablar, puedes utilizar los gestos y la pizarra. Ellos deben adivinar de qué instrucción se trata.



⁵⁵ Texto na íntegra (Anexo I).

⁵⁶ Texto na íntegra (Anexo J).

É no capítulo 7, intitulado *Ciudades y Barrios*⁵⁷, do volume 1, que o imperativo é mencionado. A função comunicativa relacionada ao imperativo no capítulo em questão é *pedir e dar instruções para ir a um lugar*. São feitas ainda referências à posição dos pronomes pessoais átonos com as formas de imperativo. À diferença dos outros LDs, este abre os capítulos com os exercícios correspondentes ao tema a ser tratado em cada capítulo, e não com textos. Essas atividades procuram abarcar o vocabulário, as funções comunicativas pertinentes ao tema explorado. Vejamos como o imperativo foi apresentado, *Español lengua viva* (MARTÍN, et al., 2007, p. 91):

6. Pedir y dar instrucciones para ir a un lugar

Lee y completa los siguientes diálogos con las palabras de la lista.

- ◆ Perdona, ¿la calle Almirante está cerca de aquí?
- ◆ No lo sé, lo siento, es que no soy de aquí.
- ◆ Perdona, ¿sabe usted dónde está la calle Almirante?
- ◆ Sí, está muy cerca. Mire, _____ todo recto por esta calle y al llegar a la plaza, _____ la primera calle a la _____. Esa es la calle Almirante.
- ◆ Muchas gracias.
- ◆ De nada, adiós.

- ◆ Perdona, ¿sabes si hay una farmacia por aquí?
- ◆ Sí, hay una, pero está un poco lejos. A unos diez minutos andando. Mira, _____ la segunda calle a la derecha y _____ todo recto hasta la plaza de Chueca; _____. Allí está la farmacia.
- ◆ Bien, entonces, cojo la primera calle a la derecha y...
- ◆ No, la segunda calle a la derecha.
- ◆ Ah, vale. Cojo la segunda calle a la derecha y sigo todo recto hasta la plaza.
- ◆ Eso es.
- ◆ Muchas gracias.
- ◆ De nada.

DERECHA
CRUZALA
SIGUE
COJA
SIGA
COGE

GRAMÁTICA G

El imperativo: verbos regulares

	Cruzar	Coger	Subir
(tú)	cruz_	cog_	sube
(usted)	cruce	coj_	suba

El imperativo: algunos verbos irregulares

	Ir	Salir
(tú)	ve	sal
(usted)	vaya	salga

Posición de los pronombres personales átonos con las formas de imperativo

Los pronombres personales átonos (*me, te, lo, la, le, se, nos, os, los, las, les*) van después de las formas de imperativo, unidos con el verbo en una sola palabra: ◆ *Crúzala*.

G Fíjate en las formas verbales que sirven para dar instrucciones y completa el cuadro de gramática.

Como podemos observar, é mencionada, apenas, uma das funções do modo imperativo: dar instruções. Os exercícios assim como a seção *Gramática*⁵⁸ enfocam somente o modo verbal.

Em *¡Ahora, sí! Lengua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007), por outro lado, no capítulo 5, temos um diálogo em que as expressões usadas para oferecer, aceitar e negar ajuda; desculpar-se, falar de obrigações, aconselhar etc. vêm destacadas. Os exercícios cobram a repetição das expressões e estruturas sistematizadas na seção *Dilo así, ¡Ahora, sí! Lengua espanhola* (JIMÉNEZ, et al., 2007, p. 62). Vejamos:

⁵⁷ Texto na íntegra (Anexo K).

⁵⁸ Texto na íntegra (Anexo L).

DI LO ASÍ

Para hablar de la nacionalidad:

¿De dónde eres? / ¿De qué país es?
Soy brasileño / Soy de Brasil.

Para orientarse:

¿Dónde están las cataratas?
Están al norte / hacia el este / en el oeste / por el sur.

Para hablar de lo permitido y de lo obligatorio:

¿Se puede fumar?
Sí / No, está prohibido.
Hay que llevar el cinturón de seguridad.
Tienes que estar en el aeropuerto dos horas antes.

Para ofrecer cosas, aceptarlas y rechazarlas:

¿Quieres tomar algo? ¿Te apetece un café?
Sí, claro / Estupendo / Buena idea.
Gracias, pero es que tengo prisa.

Para dar y recibir consejos:

Abrígate / No salgas solo por la noche.

Para ofrecer ayuda, aceptarla y rechazarla:

¿Puedo ayudarle en algo? / ¿Necesita ayuda?
Sí, por favor. ¿Podría decirme dónde está la playa?
No, gracias. No es necesario.

Para pedir ayuda y contestar:

¿Me puede ayudar, por favor?
Por supuesto / Claro / Sí, dígame.

Para disculparse:

Perdón, es que he olvidado la llave.
Disculpe, ¿está lejos el ayuntamiento de aquí?

Para dar las gracias y responder:

Gracias / Muchas gracias / Muchas gracias por la invitación.
De nada / No hay de qué / A ti / A usted.

Para hablar del tratamiento:

¿Cómo trato a una persona mayor?
Trátalo de tú / de usted.
Tutéame / Háblame de tú.

4.

Describe el significado de las siguientes señales empleando las expresiones del cuadro.

se puede • está prohibido • hay que • tienes que • no se puede

- a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____



5.

Completa las frases con las mismas expresiones del ejercicio anterior.

- a. En fútbol _____ está prohibido _____ tocar el balón con las manos. Pero _____ se puede _____ tocar con el resto del cuerpo.
b. Al tenis _____ no se puede _____ jugar con un balón: _____ hay que / tienes que _____ jugar con una pelota.
c. En kárate _____ está prohibido _____ usar zapatos: _____ hay que / tienes que _____ estar descalzo.
d. En baloncesto _____ hay que / tienes que _____ jugar con las manos: _____ no se puede _____ jugar con los pies.
e. En ciclismo _____ está prohibido _____ poner un motor a la bicicleta.

Na seção intitulada *Con esta gramática*⁵⁹, o imperativo, nas suas formas afirmativa e negativa, é apresentado. No entanto, não é feita nenhuma observação sobre seus

⁵⁹ Texto na íntegra (Anexo M).

usos ou valores. Da mesma forma, os exercícios⁶⁰ são bastante estruturais como podemos ver em *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007, p. 65):

9. Da órdenes o consejos, o haz peticiones con los verbos entre paréntesis.

a. Por favor, señoras y señores, (estar) estén en silencio durante la función.

b. Oye, Jaime, (abrir, a mí) ábreme esta lata, que yo no puedo.

c. Señora, (dar, a mí) deme su paraguas. Yo se lo guardo.

d. Cariño, (no olvidar) no olvides los papeles del médico.

e. Señores pasajeros, (leer) lean las instrucciones antes del vuelo.

10. Ahora, contesta usando las formas imperativas y el pronombre correspondiente. Puedes seguir el modelo:

Arnaldo: Señor Martínez, ya llegó el paquete.
Bruno: Pues (abrir) **ábralo**, por favor.

a. Arnaldo: ¿Puedo mirar ya los regalos?
Bruno: No, no (abrir) los abras todavía.

b. Arnaldo: Oye, ¿qué hago con este papel?
Bruno: (Dar, a mí) Dámelo, que puede ser importante.

c. Arnaldo: Me encanta esa chaqueta.
Bruno: Ya, pero no (comprarte) te la compres ahora. Espera a las rebajas.

d. Arnaldo: ¿Dónde están las tortugas? No las veo.
Bruno: (Mirar) Míralas. Están ahí.


Observemos que, no exercício 9, é solicitado que o aprendiz conjugue corretamente os verbos entre parênteses. O enunciado da questão prevê três usos do imperativo: ordenar, aconselhar e pedir, mas não oferece condições para que o aluno perceba em que situação ou contexto as frases do exercício expressariam um ou outro uso. O objetivo da atividade é, basicamente, treinar a conjugação dos verbos no imperativo e não os usos e valores desse modo verbal. Ao aluno não é dada a oportunidade, nesse tipo de exercício, de explorar outras possibilidades de expressar ordem, conselho ou fazer um pedido.

No item seguinte, analisamos com mais precisão essas limitações, ressaltando a pouca ênfase dada às funções imperativas e às situações comunicativas em que o imperativo e as outras formas imperativas podem ser usados.

⁶⁰ Texto na íntegra (Anexo N).

4.1.3 As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações

Uma das restrições mais evidentes desses LDs diz respeito à limitação das situações comunicativas previstas para o uso do imperativo. As amostras de língua nas quais os usos do imperativo verbal vêm inseridos são, na maioria das vezes, artificiais e forçadas. Isso tira a naturalidade dos diálogos e faz com que os exercícios ditos comunicativos se convertam em momentos de treinamento das estruturas gramaticais apresentadas pelo LD. Vemos isso claramente em um diálogo⁶¹ do livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 98):



1.1. Abre el oído

Guillermo: ¡Rodrigo, Rodrigo! ¡Ya están aquí!

Rodrigo: ¡Hola, Guillermo! ¿Qué haces tan temprano en mi casa en pleno sábado? ¿De qué hablas? ¿Quién está aquí?

Guillermo: ¡Los jugadores de la Selección de Brasil! Van a jugar un partido amistoso con España en el estadio del Real Madrid. ¿No quieres verlos? Están hospedados en el Hotel Palace. Y el partido es mañana a las 4 de la tarde. Tenemos que comprar las entradas.

Rodrigo: ¿Y quiénes vienen con nosotros?

Guillermo: Vamos Marcelo, Alberto, Ramón, tú y yo. ¡Va a ser divertido! Aquí tengo el dinero de todos. ¡Vamos, date prisa! ¡No todos los días hay un partido como ése!

Rodrigo: ¿Y las chicas? ¿No vienen?

Guillermo: No, prefieren ir al concierto del *Musik*. Es mañana también.

Rodrigo: ¡Ah! Y... ¿cuánto cuesta la entrada?

Guillermo: 20 euros en la tribuna superior.

Rodrigo: Me parece bastante caro. Y además, no sé por qué estás tan contento, la última vez que jugamos contra Brasil, España perdió.

Guillermo: No importa. Un partido amistoso no cuenta puntos para el mundial.

Rodrigo: Pero nuestra selección anda mal...

Guillermo: Bueno, ¿vamos a comprar las entradas o vamos a hablar de técnica futbolística?

Rodrigo: No, es que... 20 euros...

[...]

Carlos (padre de Rodrigo): Hijo, parece que mañana hay un buen partido de fútbol. Toma 25 euros. Ve con tus amigos a ver la Selección de Brasil. ¡Pero no regreses demasiado tarde!

Rodrigo: ¡Gracias, papá! Yo no esperaba... ¡Vamos, Guillermo!

Nesse diálogo, dois amigos discutem a possibilidade de irem a um jogo de futebol. Um deles não parece muito convencido a ir, entre outras razões, porque não tem o dinheiro da entrada. O pai de um dos garotos intervém, e diz ao filho que vá ao jogo (*Ve con tus amigos*), mas o adverte para não voltar tarde (*no regreses demasiado tarde*). Apesar de não ser mencionado explicitamente, vemos que emergem outros usos do imperativo: *pedir* e *advertir*. Como vemos, não há uma preocupação efetiva em explorar os usos e valores pragmáticos das funções comunicativas. A nosso ver, a posição assimétrica (pai e filho) pode

⁶¹ Texto na íntegra (Anexo O).

dar margem ainda para que esses usos sejam interpretados, por um aluno brasileiro que parte apenas do conhecimento do uso do imperativo em sua língua materna, como uma ordem. Essa possibilidade, contudo, não é apresentada de modo explícito no LD.

Comumente, é a limitação das situações comunicativas apresentadas ou mesmo a artificialidade delas que leva o aprendiz a identificar o imperativo como o modo verbal da ordem e do mandado. Vejamos o seguinte exemplo⁶², também retirado do livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 140):

4.3. Manos a la obra

1. Escribe en cada caso lo que los padres dicen a sus hijos. Utiliza el imperativo.

The image contains three cartoon illustrations. The first shows a woman in a purple dress holding a pink dress, with a speech bubble saying "Ponte este vestido." The second shows a man sitting on a bed with a child, with a speech bubble saying "Levántate ya." The third shows a man pointing towards a door labeled "Baño", with a speech bubble saying "Lávate bien / Ve a lavarte / Ve a bañarte."

Como podemos verificar neste exercício, não é feita nenhuma observação acerca de com qual dos usos do imperativo se está operando. No entanto, parece ser óbvia a relação entre o imperativo e o uso “ordem”. Primeiramente, trata-se de uma relação assimétrica – pais e filhos. Por outro lado, as situações previstas em cada uma das figuras e também as expressões faciais dos personagens reforçam tal interpretação.

Mesmo quando exploram estruturas da língua espanhola que têm valor imperativo, os LDs, aqui analisados, não esgotam as especificidades do tema. A partir das observações feitas nesses livros, constatamos que não há uma preocupação efetiva desses manuais no sentido de incentivar o aluno a refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de um pedido, ou mesmo uma sugestão, poder soar como uma ordem dependendo de quem fala para, quem, em que circunstância. Está aí o momento de explorar melhor a *situacionalidade* preconizada pelos LDs. Vejamos os exemplos a seguir, retirados do livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 133-134):

⁶² Texto na íntegra (Anexo P).

um pedido direto no interlocutor. Não obstante, é conveniente chamar a atenção para o fato de que nem sempre um pedido feito de forma indireta significa amabilidade e cortesia. Ao contrário, dependendo da entonação e das circunstâncias, o locutor pode muito bem estar sendo irônico ou querendo repreender seu interlocutor. O diálogo três, por exemplo, mostra duas colegas de trabalho. Uma delas tem em sua mesa uma pilha de papéis, o que sugere muito trabalho; enquanto a outra parece não ter nada para fazer. Por trás do pedido “cortês” de ajuda pode estar uma repreensão, no sentido de fazer com que a colega se dê conta de que é uma indelicadeza e até falta de profissionalismo ficar sem fazer nada enquanto sua colega está abarrotada de trabalho.

Em outro exemplo, também retirado do livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 169), constatamos, uma vez mais, a ausência de esclarecimentos sobre as implicações que a escolha do aprendiz por uma ou outra estrutura da língua espanhola que têm valor imperativo acarreta. Vejamos⁶⁴:

1. Este hermoso poema de Pedro Salinas te puede ayudar a estudiar el modo imperativo. Pero, sobre todo, disfrútalo.

¡Qué paseo de noche con tu ausencia a mi lado!
[...]
Aún tengo en el oído tu voz, cuando me dijo: “No te vayas”.
[...]
Espectros, sombras, sueños, amores de otra vez, de mí compadecidos, quieren venir conmigo, van a darme la mano. Pero notan de pronto que yo llevo estrechada, cálida, viva, tierna, la forma de una mano palpitando en la mía.

La que tú me tendiste al decir: “No te vayas”.
[...]
Y entonces la alta noche, la oscuridad, el frío, engañados también, me vienen a besar. No pueden; otro beso se interpone, en mis labios. No se marcha de allí, no se irá. El que me diste, mirándome a los ojos cuando yo me marché, diciendo: “No te vayas”.

SALINAS, Pedro. *Poesía*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

Otros poemas de Pedro Salinas
<http://www.exdip.com/salinas.html>

7.4 *Manos a la obra*
Actividad 2
Respuestas (pág. 169)

2. ¿Qué otras formas se te ocurren de decirle a alguien “No te vayas”?

Ver nota en el Manual

No te marches. / Quédate. / Me gustaría que te quedaras. / ¿Por qué no te quedas?

Sair de diálogos artificiais, pouco significativos e partir para a exploração de diferentes gêneros textuais é, sem dúvida, importante para enriquecer o aprendizado. Em parte, esse deve ser o objetivo maior deste LD ao propor a leitura do poema do espanhol Pedro Salinas. Tal objetivo, contudo, é questionável quando lemos o enunciado da questão e percebemos que a leitura do poema serve de pretexto para reforçar o estudo do “modo imperativo”. A “forma” como a leitura do poema pode auxiliar o aprendizado do imperativo cabe ao professor e ao aprendiz descobrir. A ressalva ao final do enunciado para que o aluno aprecie o poema soa vaga diante do principal foco do exercício: chamar a atenção para a presença do imperativo, em específico a repetição, ao longo do poema, do imperativo negativo “no te vayas”. A questão número dois

⁶⁴ Textos na íntegra (Anexo R).

reforça essa constatação, pois nela é solicitado, unicamente, que o aprendiz encontre formas correspondentes para o imperativo negativo.

Nota-se que as opções de respostas previstas na nota do manual do professor contemplam o uso de outros tempos verbais e estruturas que podem substituir a expressão “no te vayas”, mas em nenhum momento consideram as mudanças semânticas, os sentidos que uma ou outra estrutura adquiriria no corpo do poema. Tampouco é explicitado com qual dos valores do imperativo se está trabalhando, será um pedido, um rogo? A expressividade dos versos não seria afetada com a mudança de expressão?

A possibilidade de se usar outros tempos e modos verbais com valor imperativo é contemplada, de modo similar, no seguinte exercício⁶⁵, retirado de *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007, p. 96):

6. Cuidado con las cosas peligrosas

b. Una amiga tuya te hace sugerencias para que tu casa sea segura para el niño. En parejas, señalad las que os parecen útiles y las que no.

	MUY ÚTIL	POCO ÚTIL
Deberías cubrir todos los enchufes de la casa.		
¿Por qué no quitas las cortinas de las ventanas?		
Tendrías que poner los productos peligrosos en lugares altos.		
Yo que tú escondería las monedas.		
Yo en tu lugar pondría los libros lejos del niño.		
¿Por qué no cierras todos los cajones con llave?		
Deberías tener cuidado con el horno.		

COMUNICACIÓN C

Aconsejar o recomendar

- ◆ *Tendrías que cerrar todos los cajones con llave.*
- ◆ *Deberías guardar las medicinas en un lugar seguro.*
- ◆ *Yo que tú/Yo en tu lugar escondería los mandos a distancia.*
- ◆ *¿Por qué no proteges los picos de la mesa?*

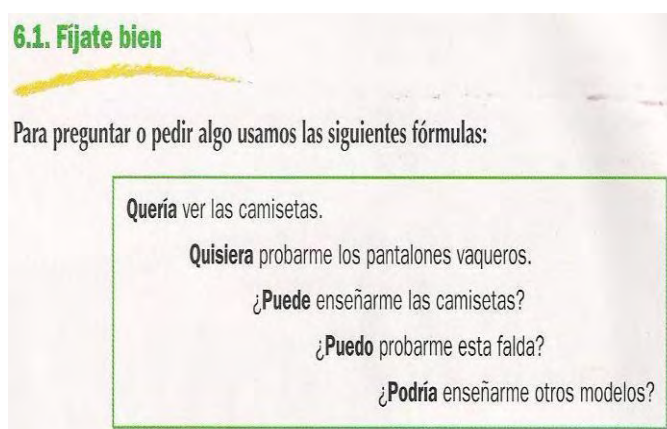
O exercício em questão explora o uso do futuro do pretérito para aconselhar e recomendar, a partir de uma única situação comunicativa: a amiga faz sugestões à outra sobre como fazer para que sua casa fique mais segura para uma criança. Nessa atividade, o aluno deve julgar quais conselhos ou sugestões são mais pertinentes. Na seção *Comunicación* aparecem destacadas as expressões que podem vir acompanhadas com verbos no futuro do pretérito (o *condicional*, em espanhol), entre outras.

A nosso ver, *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007) também falha no mesmo quesito que os outros LDs, ou seja, no grau de informação sobre as intenções e os matizes que permeiam as escolhas de cada expressão ou estrutura escolhida para realizar uma

⁶⁵ Texto na íntegra (Anexo S).

função comunicativa. Analisando as frases do exercício “b”, podemos fazer o seguinte questionamento: Quando, em que situações esses conselhos ou recomendações podem soar como uma ordem ou um pedido? Uma simples recomendação não pode, dependendo da situação e da entonação, soar como uma repreensão? Se ao invés de uma amiga fosse o pai ou a mãe de uma criança falando à empregada que cuida do bebê, será que a frase *Tendrías que poner los productos peligrosos en lugares altos* ainda soaria como um conselho? Ou mais como uma repreensão, uma ordem? Essas questões devem ser previstas neste LD, uma vez que trabalhar aspectos como os gestos e a entonação faz parte de sua proposta didática.

Essa propensão em determinar o sentido das funções comunicativas apenas pelo modo verbal ou outros aspectos linguísticos é recorrente nos quatro LDs da vertente tradicional. O exemplo⁶⁶ seguinte, retirado do *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 107), evidencia bem essa questão. Vejamos:



Neste quadro, os autores tentam sistematizar algumas “fórmulas” usadas para perguntar ou pedir algo. Trata-se basicamente de petições diretas (as duas primeiras) e indiretas (as três últimas). O fato de os verbos que iniciam as expressões virem em negrito sugere que a atenção seja posta neles, ou melhor, nos tempos e modos verbais (pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, imperativo, presente de indicativo e futuro do pretérito, respectivamente). Há, nesse exemplo, uma clara identificação entre o uso de certos tempos e modos verbais, assim como de expressões indiretas de pedido e o tratamento cortês. Isso se confirma nos exercícios⁶⁷ em que a prática das estruturas apresentadas no quadro é cobrada, *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 100-107). Vejamos:

⁶⁶ Texto na íntegra (Anexo T).

⁶⁷ Textos na íntegra (Anexos U e V).

2.2. De boca en boca Ver nota en el Manual

Practica con tu compañero. Dialoga con él según el modelo.

¿Puede/Puedes decirme...?

¿Podría/Podrías decirme...?



— ¿... cuánto cuesta este disco?



— ¿... cuánto vale un ordenador?



— ¿... si valen mucho las entradas para un partido de fútbol?

6.2. Abre el oído

1. Escucha y completa el diálogo:

Dependiente: Hola. Buenos días. ¿Qué desean?

Violeta: Quería una camisa y unos pantalones para mí. ¿Podría usted enseñarme algunos modelos, por favor?

Dependiente: Sí, claro.

Isabela: La que está allí, en el escaparate, es muy linda.

Violeta: Sí, es verdad. ¿Puede traerme una talla más grande de ese modelo?

Isabela: Yo también me voy a probar una.

Dependiente: ¿Cuál es tu talla?

Violeta: La 40.

Dependiente: ¿Y la tuya?

Isabela: La mía es la 42.

Dependiente: De acuerdo. Voy a traer también unos pantalones.

[...]

Violeta: Isabela, ¿cómo te queda la camisa?

Isabela: Esta es demasiado pequeña. ¿Y la tuya?

Violeta: Me queda bien. Y los pantalones también.

Isabela: Oiga, por favor, ¿puedo ver aquellas camisetas?

Dependiente: ¿Estas?

Isabela: No, aquellas que están encima de la estantería, a la derecha del maniquí.

Dependiente: Lo siento, tu talla es la mediana y sólo quedan en tamaño grande y extra grande.

Isabela: ¡Qué pena! Son muy lindas y están a muy buen precio.

Como podemos constatar, não há o trabalho efetivo e mais profundo com relação aos valores e ou sentidos de uma petição feita com o imperativo ou com os demais modos verbais apresentados. Contudo, a predomínio de enunciados indiretos (*¿Puede/Puedes decirme? Você pode me dizer /O(a) senhor(a) pode me dizer?; ¿Podría/Podrías decirme? Poderia me dizer/ O(a) senhor(a) poderia me dizer?*), os tempos e os modos verbais indicam polidez. Essa identificação deve ser ponderada, uma vez que, dependendo da situação comunicativa ou mesmo da entonação, os aspectos linguísticos, por si só, não determinam o sentido de um enunciado. Essa cortesia também vem marcada pela distancia social, o que é percebido pela predominância, nas situações

comunicativas previstas para o uso dessas fórmulas, da relação assimétrica entre cliente e empregado.

Observamos ainda que não são feitas considerações acerca da estrutura (apelativos, núcleo, apoio) de um pedido na língua espanhola. Salientamos, retomando Vidal (2005), que o conhecimento da estrutura interna das diferentes funções e da diversidade de sequências que podem integrá-las é decisivo para o professor de línguas. Acrescentamos que para o aluno também é importante ter noção dessas estruturas para que possa usar as formas disponíveis na língua estrangeira de forma consciente. O que nos chama a atenção é o fato de que nas expressões sistematizadas no quadro em questão não aparecem os apelativos, nem os apoios, apenas o núcleo, nesse caso os verbos, das petições: *Quisiera probarme*, *Podría enseñarme*. Considerando, porém, que os apoios são unidades que modificam, suavizam o impacto da função comunicativa, então esses estão implícitos nos tempos verbais destacados nesses enunciados, a saber: futuro do pretérito e imperfeito do subjuntivo. Os outros componentes dessa função comunicativa aparecem nos diálogos, mas não como parte do ato de pedido. Cabe então ao professor a tarefa de alertar o aluno para esse fato.

Outras referências ao tratamento cortês são encontradas no livro *Ahora, sí! Lengua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007, p. 34). Vejamos o texto⁶⁸:

DILO

ASÍ

Para comparar:

- Usa estas expresiones:
- *Superioridad*: **más** alto (bajo, rubio, inteligente...) **que**:
El salón es **más grande que** la cocina.
- *Igualdad*: **tan** alta (baja, rubia, inteligente...) **como**:
Mi dormitorio es **tan grande como** el de mis padres.
- *Inferioridad*: **menos** altas (bajas, inteligentes...) **que**:
Nuestra casa está **menos amueblada que** la vuestra.
- *Superlativo relativo*: el (la, los, las) **más / menos** inteligente **de**:
El jardín de mis tíos es **el más bonito de** toda la ciudad.
- *Superlativo absoluto*: **muy** alta (rubia, inteligente...):
El cuarto de baño es **muy grande, enorme**.

Para pedir una cosa en la mesa:

- Usa las expresiones: **pásame... / pásame** (formal)...

Pásame una cuchara.
Pásame esa servilleta.

O bien, las expresiones más suaves: **¿Me pasas...? / ¿Me pasa...?** (formal), seguidas de palabras como: la sal, el azúcar, un cuchillo, el tenedor, etc.

Puedes añadir a todas las expresiones la fórmula **por favor** para pedir más educadamente:

¿Me pasas la ensalada, **por favor?**
¿Me pasa el agua, **por favor?**

Para identificar a una persona dentro de un grupo:

- Pregunta con **¿Quién es...?**
- Y contesta o identifica a la persona con expresiones como:

El de la derecha (izquierda, etc.) es mi abuelo.
El más (menos) alto (bajo, delgado, gordo, etc.) es mi sobrino.
Mi madre **está al lado** (delante, detrás, etc.) de mi padre.
La (el, los, las) **que está a la derecha** (detrás, etc.) es la abuela.
El (la, los, las) **que lleva** una chaqueta oscura es mi hermano Carlos.
La segunda (primera, etc.) **por la izquierda** es la novia de mi primo.

Para hablar de las cosas que tenemos o poseemos:

- Usa expresiones como:
- *Una forma del verbo ser y un posesivo*: mi, tu, etc., **mío, tuyo**, etc.:
El vaso grande **es tuyo**.
- *Una forma del verbo ser y la preposición de*:
Ese peine **es de** Rosa.
- *Una forma del verbo tener*:
Mi hermano pequeño **tiene** muchos juguetes.

Para describir las partes de la casa:

- Usa una forma de los verbos **tener** o **estar**, seguida de palabras como **cocina, salón**, etc.

La casa **tiene** cocina, salón, comedor, tres dormitorios y dos cuartos de baño.
Mi dormitorio **está** al fondo, al lado de la puerta del jardín.

⁶⁸ Texto na íntegra (Anexo W).

Como vemos nesse quadro, são feitas algumas considerações acerca do tratamento formal e informal e também sobre aspectos da cortesia. O uso do imperativo nos exemplos apresentados é relacionado a um tratamento menos cortês. O uso do presente do indicativo acrescido da expressão *por favor*, por outro lado, é considerado mais suave e, por conseguinte, mais polido. Uma análise mais atenta dos aspectos da cortesia, porém, pode derrubar essa noção, pois não apenas os aspectos linguísticos determinam o grau de cortesia de um determinado enunciado. Considerações mais aprofundadas sobre a cortesia são apresentadas mais adiante no item que trata desse assunto.

Com relação às construções modais *haber que*, *tener que* e *deber*, comumente, usadas em espanhol para expressar obrigação ou necessidade, constatamos que as limitações na exploração dos sentidos que essas ganham nas situações comunicativas continuam. Podemos ver isso claramente no livro *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIÁN; FERNÁNDEZ, 2003, p. 163). Esse LD as sintetiza em um quadro na seção *Fíjate bien*⁶⁹, cujo propósito é apresentar o conteúdo gramatical de modo objetivo e dar informação sobre os usos de determinadas estruturas gramaticais estudadas. Vejamos:

4.1. Fíjate bien

Para expresar necesidad y obligación tenemos las siguientes posibilidades:

Haber que
Necesidad impersonal, corresponde a una situación:
Hay que hacer ...
Deber
Obligación dirigida a alguien:
Debes hablar con él.
No debemos expresar ...
Tener que
Obligación dirigida a alguien en la que influyen factores externos o una situación:
Tienes que estudiar ...
Tengo que salir ...

Com relação a essas perífrases verbais de obrigação, convém fazer algumas colocações. Em primeiro lugar, mais do que simplesmente considerar o seu aspecto gramatical, é necessário explicitar para o aprendiz alguns aspectos nocio-funcionais que a escolha por essas estruturas representa. Além de esclarecer, por exemplo, que *tener que* e *deber* + *infinitivo* são perífrases verbais, imperativo de respeito ou mesmo informar que correspondem, na língua

⁶⁹ Texto na íntegra (Anexo X).

Como percebemos nesses exercícios, não aparecem informações claras sobre os valores e os sentidos que essas estruturas podem adquirir nas diversas situações comunicativas. Considerações sobre aspectos culturais que perpassam o uso dessas expressões tampouco são feitas.

Em suma, o que se evidencia nos LDs analisados nessa vertente mais tradicional é a prática pura e simples do conteúdo gramatical e comunicativo proposto. Não há um esforço no sentido de levar o estudante a refletir sobre esse conteúdo ou praticá-lo de forma mais natural. Isso fica ainda mais evidente ao constatarmos a pouca ênfase dada aos aspectos da linguagem oral. Na sua essência, os exercícios propostos por esses LDs, mais do que desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, treinam-no para usar o tempo verbal e as expressões propostas.

No item seguinte, passamos à análise dos LDs que exploram o imperativo a partir de uma perspectiva mais funcional.

4.2 O imperativo nos livros didáticos: vertente mais funcional

Neste item tratamos de explicitar a identificação do imperativo como formas imperativas. Nesse sentido, vemos que o tratamento dado a esse tema não mais tem como prioridade capacitar o aprendiz para conjugar adequadamente os verbos no imperativo, mas, sim, procura mostrar as várias possibilidades de expressão do imperativo através de construções modais e perífrases em espanhol.

Nessa vertente, as situações comunicativas, os elementos extralinguísticos próprios da linguagem oral, tais como a entonação, os gestos têm uma relevância maior no momento de se ensinar o aprendiz a reconhecer e a colocar em prática os usos e valores do imperativo. Nessa perspectiva mais funcional, inserimos os seguintes LDs: *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005) e *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000). A nosso ver, esses livros exploram o imperativo verbal sob uma vertente mais funcional e, portanto, mais próxima dos princípios norteadores da abordagem comunicativa.

No item seguinte, procedemos à análise desses LDs a partir das seguintes categorias: a) Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços.

4.2.1 Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas

À diferença dos outros LDs analisados, *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005) e *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000) tentam explorar o imperativo de maneira mais funcional. Esses livros, especialmente *Puentes*, tentam incentivar o aprendiz e o professor a considerarem os valores e os sentidos que determinadas estruturas adquirem dentro das situações comunicativas. Para isso, exploram, a partir dos diversos gêneros textuais, amostras de língua mais verossímeis e mais próximas da linguagem empregada em situações reais de uso.

O primeiro, *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005), é específico quando aos aspectos linguísticos aos quais os alunos estarão habilitados ao final do livro. Segundo os autores, os aprendizes “[p]oderão comunicar-se de forma elementar, mas corretamente, no passado (pretérito indefinido), presente e futuro (vou a + infinitivo), e conhecerão aproximadamente umas 1.000 palavras fundamentais”⁷¹ (VIUDEZ et al., 2005, p.3). Apesar das pretensões modestas, a análise que fazemos deste LD nos mostra que, em relação ao tratamento do imperativo, apresenta significativos progressos em direção a uma abordagem mais funcional do tema em questão.

Quanto à forma de introduzir o imperativo, esses dois LDs apresentam distinções significativas. *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005), a princípio, dispensa um tratamento estruturalista ao imperativo; todavia, aos poucos os exercícios vão se tornando mais comunicativos. O livro do professor é essencial nessa gradação, já que procura ampliar o modo de se trabalharem os exercícios e sanar suas restrições. A exploração dos gêneros textuais nesse livro não é tão expressiva quanto em *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000). Esse último, por ser um material elaborado especificamente com o objetivo de trabalhar os aspectos da língua espanhola que costumam apresentar um grau maior de dificuldade para o estudante brasileiro, é, dentre os LDs analisados, o que de modo mais claro faz referência ao imperativo como *formas imperativas*.

No livro *Español en marcha*, o tema é apresentado a partir do objetivo comunicativo: *Comprender instrucciones de recetas*, no capítulo 5, intitulado *Comer*. Ainda nesse capítulo, são exploradas situações que envolvem a realização de pedidos em um restaurante⁷². No entanto, o funcionamento do imperativo, tanto no livro do aluno quanto no caderno de exercícios, somente está relacionado à elaboração de instruções para a preparação de

⁷¹ “[p]odrán comunicar-se de forma elementar, pero correctamente, en pasado (pretérito indefinido), presente y futuro (voy a + infinitivo), y conocerán aproximadamente unas 1.000 palabras fundamentales.”

⁷² Textos na íntegra (Anexo Z).


receitas. Em exercício de caráter introdutório, é apresentada uma pequena lista de ingredientes da receita *Batida de plátano*⁷³ para que o aprendiz a complete com as palavras que o livro oferece. Logo em seguida, em um exercício de compreensão auditiva, o aluno deve ordenar as instruções para a preparação dessa receita. Vejamos os exemplos a seguir, retirado de *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005, p. 48-50):

Comprender
instrucciones de recetas.

C. Receta del Caribe

2. Completa la lista de ingredientes con las palabras del recuadro.

azúcar – hielo – limón
leche – vainilla – plátanos



BATIDO DE PLÁTANO

Ingredientes:
3 _____
1 taza de _____
1/4 de taza de _____
1/4 de taza de zumo de _____
1/2 cucharadita de _____
8 cubitos de _____

ESCUCHAR

3. Ordena las instrucciones para su preparación.

a) Añade los cubitos de hielo y mézclalos con los otros ingredientes.

b) Pela los plátanos y córtalos en rodajas.

c) Reparte la mezcla en cuatro vasos.

d) Mezcla los plátanos, la leche, el azúcar, el zumo de limón y la vainilla en una batidora.

e) Ofrece el refresco a tus amigos.

Após essa atividade, são apresentadas as formas imperativas de segunda e terceira pessoa do singular. Essas formas são praticadas em um exercício de completar algumas instruções com os verbos previamente oferecidos em um quadro, como podemos constatar no exercício seguinte.

5. Completa las siguientes instrucciones para llevar una vida sana. Utiliza los verbos del recuadro en imperativo.

caminar – tomar – descansar
comer – evitar – ~~beber~~

TODO LOS DÍAS:

1. Bebe más de un litro de agua.

2. _____ tres piezas de fruta.

3. _____ durante media hora.

4. _____ más de siete horas.

5. _____ fumar.

6. _____ bebidas sin alcohol.

⁷³ Textos na íntegra (Anexo AA).

Como podemos constatar, essa primeira abordagem do tema ainda é bastante estrutural e a ênfase está, sobretudo, na conjugação dos verbos. Parece haver, no exercício em questão, uma mescla de conteúdos comunicativos relacionados ao funcionamento do imperativo quando o LD coloca como objetivo da atividade o trabalho com *instruções*, mas introduz as formas do modo imperativo em enunciados que soam mais como *conselhos*, *sugestões* para uma vida saudável.

Na página de exercícios destinada à autoavaliação⁷⁴, aparece uma atividade em que é feita menção à função do imperativo como *orden*.

Autoevaluación

Soy capaz de...

Pedir en un restaurante.

Hablar de gustos.

Comprender y dar instrucciones sencillas.

5. Escribe en imperativo las órdenes que da Maribel a su hijo.

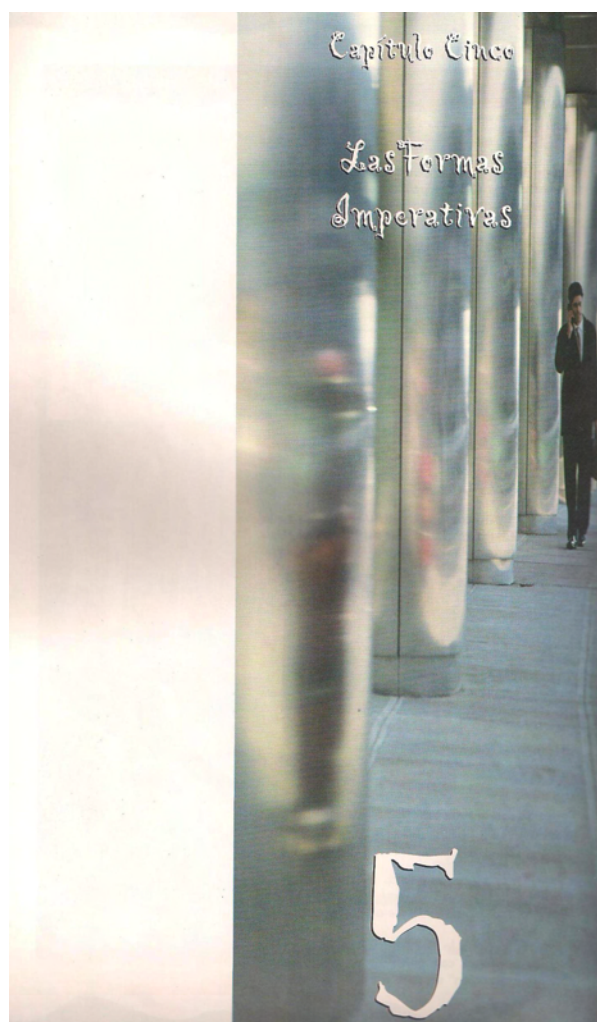
1. ¡*Baja* la tele! (bajar)
2. ¡_____ más verdura! (comer)
3. ¡_____ la ventana de tu dormitorio! (abrir)
4. ¡_____ una nota para tu profesor! (escribir)
5. ¡_____ cuando te hablo! (escuchar)
6. ¡_____ a tu hermana! (ayudar)
7. ¡_____ más leche! (beber)

Nesse exercício, *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005, p. 48), o aluno deve conjugar alguns verbos no imperativo para completar as ordens que uma mãe dá ao filho. Como foi dito, no entanto, o uso do imperativo para *ordenar* não faz parte do objetivo comunicativo desta unidade.

Quando passamos para o caderno de exercício, observamos que as atividades seguem praticamente do mesmo padrão, a saber: orientam o aprendiz a completar a conjugação dos verbos no imperativo ou completar e elaborar uma receita etc. Nos capítulos seguintes o tema vai sendo aprofundado e ampliado gradativamente.

⁷⁴ Textos na íntegra (Anexo BB).

Em contrapartida, no livro *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000), o imperativo é introduzido de maneira menos estruturalista. Todo o capítulo 5, intitulado *Las formas imperativas*⁷⁵, é destinado a esse tema.



Como vemos, o próprio título do capítulo evidencia a proposta de explorar o imperativo não apenas do ponto de vista da conjugação verbal. Ao optar pela expressão “formas imperativas” em detrimento de “modo imperativo”, os autores deixam subentendida a possibilidade de se tratar o imperativo como uma série distinta de locuções e perífrases verbais possíveis no funcionamento da língua. Esse fato é explicitamente reforçado na sistematização gramatical que o livro oferece. Antes de expor essa sistematização gramatical, no entanto, observamos como o tema aparece contextualizado na abertura do capítulo, *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 53)⁷⁶:

⁷⁵ Textos na íntegra (Anexo CC).

⁷⁶ Textos na íntegra (Anexo DD).

Ojeando revistas...

Marcelo se encuentra en el consultorio del dentista. Como llegó muy temprano tiene que esperar bastante para que lo atiendan. Mientras tanto, para entretenerse, decide hojear las revistas que están desparamadas sobre la mesita ratona. Haz lo mismo que Marcelo:

Sobre el texto

1. Observa con atención las frases y eslóganes de las revistas y subraya aquéllas que te den idea de orden, sugerencia, o invitación.
2. Separa las frases elegidas en formales e informales.
3. Identifica las posibles procedencias de las propagandas que está viendo Marcelo.
4. En la propaganda de Cabal, el pronombre "la" (en: úsela), ¿a qué se refiere? Fíjate en la ubicación del pronombre.

O primeiro que nos chama a atenção neste texto é a evidente preocupação em retratar uma situação cotidiana e real de fala. O fato de convidar o aprendiz a se colocar na situação de um paciente que folheia revistas enquanto espera sua vez de ser atendido em uma sala de dentista contribui para que o estudante se identifique com o exercício, visto que certamente já passou por uma situação semelhante. As amostras linguísticas também são mais autênticas por fazerem parte dos *slogans* das revistas. Tais peculiaridades certamente contribuem para que este tipo de atividade seja significativo para o aluno.

As perguntas sobre o texto são objetivas, ou seja, abordam diretamente a questão do imperativo (usos, colocação pronominal, formalidade e informalidade). Talvez seja o caso de se explorar, também, os efeitos expressivos do imperativo nos *slogans* das revistas e propagandas dispostas no texto. Isso não ocorre, mas não podemos nos esquecer de que se trata da apresentação do tema e de que este LD apresenta objetivos específicos que é oferecer

ao estudante brasileiro explicações mais detalhadas sobre alguns pontos gramaticais da língua espanhola tidos, na visão desse LD, como mais complexos.

A explicação gramatical do imperativo em espanhol é feita na seção intitulada *Presta atención*⁷⁷, *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 54). Vejamos:

Las Formas Imperativas

Presta atención

Las formas imperativas son aquéllas con las que podemos dar una orden o mandato. En español tenemos varias, una de ellas es el modo imperativo. Sin embargo, podemos darnos cuenta, de acuerdo a los ejemplos que mostramos en la presentación del tema, que con este modo también invitamos, suplicamos, o hacemos un pedido. Por otro lado es importante añadir que lo imperativo a veces se expresa por el tono de voz y no necesariamente por el uso de este modo.

Otras formas de expresar lo imperativo pueden ser:

- Futuro: un buen ejemplo son los diez mandamientos judeocristianos:
“...no matarás, amarás a tu prójimo...”
- Gerundio:
“...haciendo silencio muchachos, que estamos en un examen...”
- *A* + infinitivo:
“¡A bailar se ha dicho!”
- Presente:
“...te bañas inmediatamente...”

La forma que puede llegar a ser más complicada para el alumno brasileño es la del modo imperativo. Esto ocurre, creemos, por dos razones: primero, porque en español el imperativo muchas veces pierde su connotación de orden por la de pedido (de hecho el imperativo en español expresa exhortación, mandato o ruego); segundo, porque en español la formalidad y la informalidad de la orden se marca morfológicamente en el verbo.

Observa la tabla de más abajo:

IMPERATIVO DE LOS VERBOS TERMINADOS EN


AR	ER	IR
<p><i>Canta</i> (tú) - <i>Cantá</i> (vos)</p> <p><i>Cante</i> (usted)</p> <p><i>Cantemos</i> (nosotros/as)</p> <p><i>Cantad</i> (vosotros/as)</p> <p><i>Canten</i> (ustedes)</p>	<p><i>Temé</i> (tú) - <i>Temé</i> (vos)</p> <p><i>Tema</i> (usted)</p> <p><i>Temamos</i> (nosotros/as)</p> <p><i>Temed</i> (vosotros/as)</p> <p><i>Temán</i> (ustedes)</p>	<p><i>Vive</i> (tú) - <i>Viví</i> (vos)</p> <p><i>Viva</i> (usted)</p> <p><i>Vivamos</i> (nosotros/as)</p> <p><i>Vivid</i> (vosotros/as)</p> <p><i>Vivan</i> (ustedes)</p>

Como se puede apreciar, las únicas formas realmente propias y específicas del modo imperativo son las que corresponden a *tú* y a *vosotros*, las otras salen del subjuntivo, al igual que las formas negativas (ver paradigma de modo subjuntivo en el Boletín Gramatical). Respecto a las formas negativas del imperativo es importante destacar que los pronombres complemento antecederán al verbo, lo cual no ocurre con las formas afirmativas.

Ejemplo:
Despiértate. No te despiertes.

Ahora presta atención a algunos verbos con irregularidad propia (singular):

<i>Venir</i> — <i>Ven</i> (tú) <i>Venga</i> (usted)	<i>Poner</i> — <i>Pon</i> (tú) <i>Ponga</i> (usted)	<i>Decir</i> — <i>Di</i> (tú) <i>Diga</i> (usted)	<i>Hacer</i> — <i>Haz</i> (tú) <i>Haga</i> (usted)
--	--	--	---

 Y recuerda, las irregularidades del presente que vimos en el capítulo 3 se trasladan al imperativo.

<i>Yo cierro</i>	—	<i>Cierra</i> (tú)	—	<i>Cierre</i> (usted)
<i>Yo cuento</i>	—	<i>Cuenta</i> (tú)	—	<i>Cuente</i> (usted)
<i>Yo pido</i>	—	<i>Pide</i> (tú)	—	<i>Pida</i> (usted)
<i>Yo distribuyo</i>	—	<i>Distribuye</i> (tú)	—	<i>Distribuya</i> (usted)

ATENCIÓN: Ver Boletín Gramatical para observar cómo cambian los verbos irregulares en el *vos*eo.

⁷⁷ Texto na íntegra (Anexo EE).

Observamos, nesse recorte, que o imperativo verbal é tratado como *formas imperativas*. Os autores reconhecem que esse modo verbal muitas vezes é compreendido como aquele da ordem e do mandado, mas ampliam essa visão ao acrescentarem que o imperativo tem outros usos, como o da súplica, do pedido, do convite etc. Esse LD explicita que outras formas verbais, como o presente, o futuro, o gerúndio, podem exercer funções imperativas, ampliando, assim, a visão do aprendiz sobre o assunto.

Tendo mostrado a forma como esses dois LDs, *Puentes* e *Español en marcha*, introduzem o imperativo em suas unidades, no item seguinte, analisamos com mais precisão a ênfase dada às funções imperativas e às situações comunicativas previstas no uso do imperativo e das formas imperativas.

4.2.2 As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços

Apesar de *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005) e *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000) apresentarem de forma distinta o tema em questão, ambos exploram satisfatoriamente as situações comunicativas e algumas funções do imperativo. As atividades propostas nesses livros não estão isentas de limitações; contudo, são limitações que podem ser superadas com maior facilidade.

Como mencionamos em outro momento de nossa análise, *Español en marcha* parte de uma abordagem tradicional, isto é focada nos aspectos formais do imperativo verbal e vai, aos poucos, sugerindo exercícios mais significativos para o aprendiz, aprofundando, assim, a exploração dos usos e valores do imperativo. Na introdução do tema, como explicitamos, esse LD apresenta o imperativo relacionando-o às funções de *instruir* e *ordenar*. No capítulo 6, intitulado *El barrio*, no entanto, outros usos do imperativo são ressaltados. Na apresentação dos conteúdos, no início do LD, para o tema *¿Cómo se va a Plaza de España?*⁷⁸, o imperativo é relacionado ao conteúdo comunicativo *instrucciones para ir en metro*. Para o tema *Cierra la ventana, por favor*⁷⁹, o imperativo irregular está relacionado às funções *pedir favores* e *dar órdenes*. Para essas duas últimas funções é oferecida, ainda, a possibilidade de se usar a perífrase verbal *¿Puede(s) + infinitivo*, o que evidencia um avanço na forma de tratar o tema em questão.

Observemos melhor alguns exercícios, *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005,

⁷⁸ Textos na íntegra (Anexo FF).

⁷⁹ Textos na íntegra (Anexo GG).

p. 52-53), do capítulo 6:



2. Completa la conversación con las expresiones del recuadro.

¿Cuánto es? – cómo se va
 dos billetes de metro – sexta estación
 ¿Puede darme

SERGIO: Perdone, queremos _____ (1), por favor.
 TAQUILLERO: ¿Sencillos o de diez viajes?
 SERGIO: Bueno, mejor uno de 10 viajes. _____ (2)
 TAQUILLERO: 6 euros.
 SERGIO: Perdone, ¿puede decirme _____ (3) a Plaza de España?
 TAQUILLERO: Pues desde aquí es muy fácil, coja usted la línea 8 hasta Nuevos Ministerios y cambie a la línea 10 en dirección Puerta del Sur. La _____ (4) es Plaza de España.
 SERGIO: Muchas gracias. ¿_____ (5) un plano del metro?
 TAQUILLERO: Sí, claro, tome.

5. Completa el cuadro.

Formal (Vd.)

- *Perdone, ¿cómo se va a la Plaza de España?*
- *Coja la línea 8 hasta Nuevos Ministerios, allí cambie a la línea 10 en dirección Puerta del Sur.*

Informal (tú)

_____, ¿cómo voy / se va a la Plaza de España?
 _____ la línea 8 hasta Nuevos Ministerios, allí _____ a la línea 10 en dirección Puerta del Sur.

HABLAR

6. Mira otra vez el plano y practica con tu compañero, uno pregunta y el otro responde, para ir de... a...

- De Aeropuerto a Arturo Soria
- De Cuatro Caminos a Fuencarral
- De Cuatro Caminos a Callao
- De Sol a Avenida de América
- De Avenida de América al Aeropuerto

- A. *Perdona, ¿cómo se va de Barajas a Arturo Soria?*
- B. *Coge la línea 8 hasta Mar de Cristal, allí cambia a la línea 4 en dirección Argüelles. Es la tercera parada.*

Como podemos ver, os exercícios vão dos mais dirigidos (exercício 2 e 5, por exemplo) ao mais livre (exercício 6). Todos eles, no entanto, têm como principal objetivo a prática das estruturas usadas para pedir informações, instruir sobre a localização de algo usando o imperativo. O tratamento formal e informal também é ressaltado no exercício.

O tema vai sendo ampliado e aprofundado gradativamente no decorrer do capítulo, como verificar nos exemplos seguintes, *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005, p. 54):

*Dar instrucciones
y pedir favores.*

B. Cierra la ventana, por favor

1. Escucha y relaciona los dibujos con las frases. 51



1. ● Carlos, siéntate en tu sitio, por favor.
○ Voy.
2. ● Venga a mi oficina, quiero hablar con usted.
○ Ahora mismo.
3. ● Pon la televisión, empieza el partido.
○ Vale.
4. ● Cierra la ventana, por favor, tengo frío.
○ Sí, claro.
5. ● Tuerce a la derecha, esa es la calle.
○ Ah, sí, tienes razón.
6. ● Coja la primera a la derecha y después siga recto.
○ Muchas gracias.
7. ● Haz los deberes antes de cenar.
○ Vale, mamá.

3. Completa con los verbos del recuadro.

cerrar - sentarse - poner - ~~pasar~~ - hacer

JEFE: Sr. Hernández, ¿puede venir a mi oficina, por favor?

HERNÁNDEZ: Sí, claro.

HERNÁNDEZ: ¿Se puede?

JEFE: Sí, sí, *pase* (1) y _____ (2) la puerta, por favor... _____ (3). Tengo una reunión en el banco el próximo lunes y necesito la información de su departamento.

HERNÁNDEZ: No hay problema, está todo preparado.

JEFE: Bien, _____ (4) el informe antes del lunes y _____ (5) todos los datos de este año.

Observemos que, no alto da página, antecedendo os exercícios, são ressaltadas duas funções comunicativas a serem tratadas ao logo das atividades seguintes. São elas: *dar instrucciones e pedir favores*. Porém, quando analisamos os exercícios, detectamos

outros usos do imperativo, como o de *ordenar*. Isso, porém, não se converte em um problema, pois o uso do imperativo como ordem foi previsto no sumário do LD. No exercício de número um, por exemplo, o aprendiz deve relacionar a imagem às frases correspondentes. As imagens trazem situações comunicativas diversas em que o imperativo pode ser usado. Fica, pois, a critério do aluno interpretar as frases do exercício como ordem, pedido ou instrução. É sua leitura das situações comunicativas oferecidas quem dará respaldo à sua interpretação. A tendência do exercício, contudo, será levar o aprendiz a considerar o uso do imperativo como ordem sempre que a situação comunicativa vier marcada pela relação assimétrica entre os personagens. Nesse caso, temos a frase 1 relação professor e aluno, a frase 2 relação patrão e empregado e frase 7 mãe e filho.

Essa ideia de que o imperativo terá função de ordenar quando usado em situações hierárquicas é, de certa forma, reforçada no exercício três. Nesse exercício, as formas do modo imperativo são introduzidas em um diálogo entre o chefe e seu empregado. Por mais que o exercício em questão requeira do aluno, unicamente, que ele complete o diálogo com os verbos do quadro, esse diálogo prevê o uso de enunciados mais indiretos e de perífrases verbais. Desse modo, procura também mostrar ao aprendiz que há outras formas de ordenar. Observe que o chefe, a princípio, procura suavizar suas ordens usando uma oração interrogativa (indireta) e fórmulas de cortesia, como em *puedes venir a mi oficina, por favor?*. Vemos aqui o uso da perífrase verbal *poder + infinitivo* e da fórmula de cortesia *por favor*. Já no final do diálogo, no momento de explicitar o que deseja do empregado, o chefe emprega o imperativo em enunciados diretos e objetivos.

As orientações⁸⁰ apresentadas no livro do professor, *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005, p. 48), sobre como desenvolver os exercícios 1 e 3 não podem ser desconsideradas, pois são enriquecedoras e ampliam a maneira de se trabalhar os usos e valores do imperativo. Além de oferecer informações sobre a importância de se observar a entonação e o contexto em que estamos no momento de interpretar os enunciados, sejam eles diretos ou indiretos, o livro do professor esclarece ainda que a perífrase *poder + infinitivo* em oração interrogativa pode ser usada não somente para dar ordens, mas também para pedir favores. Isso, de certa forma, abre outras possibilidades de se interpretarem os usos do imperativo que aparecem nos exercícios 1 e 3:

⁸⁰ Textos na íntegra (Anexo HH).

COMUNICACIÓN

■ Podemos pedir favores o incluso dar órdenes con *poder + infinitivo* en una oración interrogativa. En líneas generales, decimos que la pregunta es más indirecta que el imperativo pero también es importante el tono (neutral, cortés, irónico) que utilizamos y el contexto en el que estamos.

5. Los alumnos hacen la actividad individualmente. Después, comprueban las respuestas con su pareja y piensan en las posibles respuestas (pueden consultar la actividad 1):

¿Puede venir a mi oficina?

Ahora mismo.

● Haga la corrección en parejas, de manera que haya pregunta y respuesta.

2. ¿Puedes poner la televisión? (Vale / Sí, claro)

3. ¿Puedes cerrar la ventana? (Sí, claro / Ahora mismo)

4. ¿Puedes hacer tú la cena? (Sí, claro / Vale)

5. ¿Puedes decirme la hora, por favor? (Sí, claro / Ahora mismo)

IDEAS EXTRA

1. Dígales que imaginen estas situaciones:

– Van al médico, hay mucha gente y tienen que esperar, la enfermera señala una silla y... ¿qué dice? (“síntese, por favor”).

– En el dibujo 1. d las dos personas se conocen y se tratan de tú, ¿cómo le indica la dirección? (*coge... sigue...*).

2. En parejas, los alumnos tienen que imaginar otras situaciones (de la actividad 1) en las que se cambiaría el tratamiento. Por ejemplo:

b) El hombre es el profesor de la autoescuela, la mujer es mayor.

c) Hablan dos compañeros del trabajo (no jefe-compañero).

e) En España es prácticamente imposible (excepto en Canarias y algunas zonas de Andalucía) que una madre hable a su hijo de usted; pero es muy frecuente en la mayoría de Hispanoamérica.

f) Son dos personas que apenas se conocen, o bien ella es su jefa.

g) La mujer es la empleada del hogar.

Além disso, oferece ao professor sugestões extras sobre como pode incentivar seus alunos a imaginarem outras situações comunicativas para as frases do exercício 1. A questão do tratamento formal e informal é reforçada.

Não podemos desconsiderar ainda a possibilidade de se usar o imperativo com a intenção de ser amável com o interlocutor, valor esse que, apesar de não ser explorado de forma explícita neste LD, em especial no diálogo do exercício três, pode ser recuperado pelo professor.

A esse respeito, Bon (2000) destaca que a reduplicação é um recurso linguístico significativo em uma conversação normal e a ausência desse recurso pode até suscitar dúvidas ou interpretações equivocadas. Voltando ao diálogo entre o chefe e Hernández, podemos ver que o empregado, diante do chamado do chefe, respondeu apenas *Sí, claro*, isto é, não usou o recurso da reduplicação. Nesse caso, o fato de não ter havido a repetição da partícula *sí* na concessão da ordem pode levar o chefe a interpretar essa resposta, não necessariamente como grosseira, mas reticente, uma resposta marcada por certa apreensão sobre o motivo do chamado. O recurso da reduplicação da partícula *sí* foi usado pelo chefe quando este responde ao pedido de permissão do funcionário para entrar na sala. Ao responder *Sí, sí, pase*, o chefe confere um sentido mais amável à sua concessão. Essa amabilidade poderia ser intensificada se tivesse havido a reduplicação do verbo *pasar*, o que não foi o caso.

Puentes, por sua vez, explora de maneira mais expressiva as formas imperativas e as situações comunicativas do que *Español en marcha* (VIUDEZ, et al., 2005). Isso ocorre, em grande parte, porque este não explora de modo tão contundente os gêneros textuais quanto aquele. As amostras de língua do livro *Puentes*, dessa forma, são mais autênticas e contêm aspectos relevantes das variedades linguísticas, como podemos constatar no seguinte

exercício⁸¹, *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 57):



¿Te animas?

1. Lee atentamente los avisos que siguen, e intenta expresarlos con otras formas que expresen idea de orden, sin que sean literalmente verbos en imperativo.

a) *¡Participa de esta superpromoción de "Supermercados Buena Estrella", y gánate un viaje a Cancún!*

b) *¡ABRA SU CABEZA AL MUNDO! ¡GLOBALÍCESE! ESTUDIE IDIOMAS EN EL INSTITUTO "SIN FRONTERAS".*

c) *¡Cómprase el planeta con la nueva tarjeta PlastiCard!*

d) *¡ASÓCIESE YA AL CLUB ATLÉTICO NEWELL'S OLD BOYS, EL CLUB DE LOS CAMPEONES!*

Como vemos, nesse exercício aparecem alguns *slogans* de anúncios e propagandas em consonância com o texto que abre o capítulo. Nessa atividade, o aprendiz é orientado a utilizar outras formas que expressam ideia de ordem sem que seja necessariamente o imperativo. Dessa forma, os verbos devem ser substituídos por formas verbais que também exerçam a função imperativa. Sabemos que o uso de uma linguagem mais direta, persuasiva é característico de gêneros textuais relacionados à publicidade e à propaganda. Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-linguística, que, apesar da aparência de diálogo, na verdade mascara uma relação assimétrica. O verdadeiro emissor é excluído do circuito. Sendo, pois, o imperativo um dos tempos verbais mais recorrentes nesses gêneros textuais, é importante o professor chamar a atenção do aprendiz sobre os efeitos que o uso de outras formas imperativas teria nos *slogans* do exercício em questão. No exercício em questão, os aprendizes podem relacionar o uso das formas imperativas às funções de persuadir, envolver, convencer, dentre outras.

⁸¹ Textos na íntegra (Anexo II).

Constatamos, nesse LD, um esforço em explorar situações comunicativas menos artificiais e mais reconhecíveis no cotidiano dos aprendizes. Isso é perceptível também no seguinte exercício⁸², *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 57), elaborado para o nível avançado:

AVANZADO

¡Desafíate!

1. Observa la propaganda de abajo sobre los riesgos que puede correr un niño en una casa, y escribe cinco órdenes (en imperativo negativo) que pueden darle los padres a su hijo (por ejemplo: "¡No pongas ese destornillador en el tomacorriente!")".

Para que una aventura no termine en drama, demos a los chicos espacios seguros para actuar.

Bayer FUNDASAP

Nesse exercício, é solicitado que os aprendizes imaginem algumas ordens que os pais podem dar aos filhos pequenos para que não se machuquem. Como podemos constatar, trata-se de uma propaganda construída a partir de outro gênero textual, uma história em quadrinho. De maneira bem humorada, o texto chama a atenção para os perigos que uma criança pode enfrentar dentro de casa, como, por exemplo, enfiar objetos de metal ou mesmo o dedo nas tomadas. A partir da situação apresentada, o aluno deveria elaborar ordens dos pais aos filhos. Esse exercício não deixa de ser uma maneira de o aluno praticar o imperativo, contudo, reconhecemos que a situação comunicativa foi bem construída. Outra ressalva a ser feita é que a noção do imperativo como ordem tende a se sobressair nessa atividade.

Puentes (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 58-62) oferece ainda muitos outros exercícios⁸³ ao longo do capítulo 5 nos quais os aprendizes devem praticar as

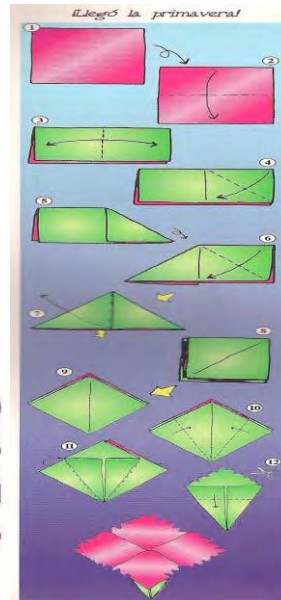
⁸² Ver (Anexo JJ).

⁸³ Textos na íntegra (Anexo KK).

formas imperativas. Essas atividades podem ser realizadas em grupo ou individualmente, exercícios de compreensão auditiva, compreensão leitora etc. Vejamos algumas atividades propostas para os níveis básico, intermediário e avançado, respectivamente, a serem desenvolvidas em dupla:

**nivel
BÁSICO**

Origami: observa atentamente con tu compañero los dibujos de al lado, luego expliquen los diversos pasos que se deben cumplir para construir la flor de papel (utilizar verbos como: doblar, plegar, estirar, cortar etc.).



**nivel
INTERMEDIO**

Elabora con tu compañero una propaganda que compita con la de más abajo. Utilicen formas que expresen idea de imperativo. Expliquen a la clase por qué su propaganda sería más efectiva.

Piensa con tu compañero qué hay que hacer para:

- ser el intendente de tu ciudad;
- ser el director de tu empresa;
- salir en las tapas de revistas famosas;
- ganar el Premio Nobel de Literatura.

Ahora, utilizando las formas verbales del imperativo, díganle a alguno de sus compañeros qué debe hacer para lograr algunos de los objetivos anteriores.

**COMO CONVENCER
A TU HIJO DE QUE REALMENTE
VIÑO DE UN REPOLLO.**

1- Comprá la nueva Camcorder JVC con Sistema Digital Still Camera.

2- Filmá a tu bebé.

3- Filmá un repollo. (Si no sabés de dónde sacar uno, preguntale a tu mujer.)

4- Pasá las imágenes a una computadora y procesálas.

5- Listo!!

CON LA NUEVA VIDEO MOVIE JVC PODES HACER TODO.
HASTA DIGITALIZAR TUS IMAGENES Y PASARLAS A LA COMPUTADORA.

WHEN PERFORMANCE MATTERS

**nivel
AVANZADO**

Fíjate con atención en las bases que deben seguirse para participar del concurso de belleza de la agencia "Dotto Models".

Bases: 1. Las participantes deberán ser de nacionalidad argentina. Tener entre 14 y 21 años y altura no inferior a 1,70 mts. 2. Deberán completar la ficha que figura a continuación y agregar 2 (dos) fotografías: un primer plano de cara y otra de cuerpo entero en traje de baño. Estas fotos no serán devueltas. 3. Si la participante es menor de edad, la ficha deberá ser firmada conjuntamente por su padre, madre o responsable. 4. Las fichas estarán disponibles en todos los locales de **John L. Cook** del país y en la red de estilistas del **Eilda Hair Institute**. Deberán ser enviadas junto con las fotos a **Dotto School**, Concurso Sedal The Look of The Year 1998, Arenales 1999, 2º Piso, Capital Federal. Serán tenidas en cuenta solamente las cartas que arriben hasta el día 10 de julio de 1998 inclusive. 5. Las finalistas que participen de la elección final del concurso Sedal The Look of The Year 1998, el día 26 de julio, deberán estar disponibles 10 (diez) días antes de esta fecha. 6. La ganadora nacional del concurso Sedal The Look of The Year, representará a la Argentina en el concurso internacional que organiza **Elite Model Management**, a realizarse en Niza durante la primera quincena de septiembre de 1998; mes durante el cual deberá estar disponible para participar de la final internacional.

1. **Discute con tu compañero con qué otras formas verbales podrías expresar las ideas que en el texto expresan los verbos en futuro;**
2. **Díganle a alguna compañera de clase qué debe hacer para participar (utilizar formas del imperativo);**
3. **Elabora con tu compañero las bases para un concurso que elegirá:**
 - el compañero mejor vestido de la clase;
 - el compañero más introvertido;
 - el compañero más impuntual del curso;
 - el compañero más obsecuente del profesor.

No primeiro exercício (nível básico), os aprendizes têm de instruir o colega sobre os passos necessários para a elaboração de um origami. É uma atividade que certamente desperta a atenção dos alunos, já que, mais do que uma oportunidade para se expressarem na língua estrangeira e usar adequadamente os verbos nas formas imperativas, os aprendizes podem exercitar a criatividade e suas habilidades artísticas.

A segunda atividade de nível básico também procura instigar e desafiar os aprendizes a produzirem. O foco dessa atividade é a produção escrita, em especial a prática das formas imperativas. Não podemos ignorar também o uso do *voseo*, próprio da variedade argentina nos imperativos *comprá* (compra), *filmá* (filma), *pasá* (passa). Isso mostra que o livro em questão não focaliza apenas a variedade peninsular como faz a maioria dos LDs.

A proposta desse exercício, sobretudo, visa a fomentar a criatividade, uma vez que desafia o aluno a criar uma propaganda que supere a oferecida pelo LD. Como vemos, a propaganda da filmadora digital JVC é bem construída e opera com elementos muito envolventes, como o humor e os aspectos iconográficos. O humor dela consiste, em parte, no jogo de sentido estabelecido entre a capacidade resolutiva da filmadora JVC e o poder de convencimento das imagens captadas por ela. Ou seja, a filmadora, além de captar as imagens de forma excelente, ainda permite que essas imagens sejam transferidas para o computador de modo a serem manipuladas. Com tais recursos, é possível até mesmo convencer uma criança de que veio de um repolho e assim livrar os pais das “desconcertantes” perguntas de seus filhos.

Esse tipo de atividade permite reflexões que extrapolem o aspecto meramente linguístico. Seguramente, o professor ou mesmo o aluno pode suscitar uma discussão sobre os efeitos e as consequências do poder de manipulação das novas tecnologias, o tênue limite entre verdade e mentira no mundo midiático e da propaganda.

O exercício proposto para o nível intermediário também prioriza a compreensão oral, mas explora o uso das formas imperativas de modo distinto. Nessa atividade, o aprendiz é convidado a, juntamente com o colega, elaborar sugestões sobre o que se deve fazer para alcançar alguns objetivos ou galgar as distintas posições sociais previamente sugeridas no exercício. É, pois, uma atividade que estimula a imaginação do aprendiz e o deixa mais livre para construir suas amostras de língua. O uso das formas imperativas faz parte dos objetivos da questão, mas o exercício foi pensado de forma a se tornar significativo para o aluno. Este, mesmo que não tenha nenhuma das pretensões sugeridas na atividade, como exercer um cargo político importante na cidade, ser o diretor de uma empresa, sair na capa de uma revista etc., como ser social, é capaz de imaginar o que uma

pessoa pode ou deve fazer para atingir esses objetivos. Tal prática pode servir até mesmo para iniciar uma discussão crítica sobre a falta de ética ou moral que permeiam as ações de algumas pessoas em nossa sociedade quando o assunto é ascensão social e política.

Os exercícios pensados para o nível avançado, por sua vez, são elaborados a partir de um anúncio da reconhecida agência argentina de modelos *Dotto Models*. Neste texto, a agência esclarece as exigências para que se possa participar do concurso. Como podemos observar, as perguntas relacionadas ao texto estão direcionadas à prática das formas imperativas. Primeiramente, pede-se que o aprendiz discuta com o colega sobre outras formas verbais possíveis de serem usadas no lugar do futuro (forma verbal predominante no texto). Em seguida, é a vez de o aprendiz usar formas do imperativo ao elaborar os procedimentos que julga necessários para se participar do concurso. Nessa atividade, é possível explorar e discutir sobre os padrões de beleza e estética e acerca das mudanças sofridas por esses padrões ao longo dos anos. O concurso anunciado data de 1998 e, com certeza, muitas transformações ocorreram desde então nesse campo. É certo que essas questões não são postas de modo explícito no exercício, mas provavelmente os participantes não têm como fugir delas.

A atividade de número três, de igual modo, é significativa para os alunos, pois sugere que escolham e construam as bases de um dos concursos sugeridos. As sugestões de concursos são todas relacionadas ao ambiente da sala de aula, o que pode fomentar o interesse dos participantes.

Além de propor atividades que tentam levar em consideração a realidade dos estudantes ou aspectos relacionados à sua vida cotidiana, *Puentes* apresenta textos autênticos, como, por exemplo, canções e fragmentos de obras de escritores renomados (como, por exemplo, Federico García Lorca, Julio Cortázar, Ana Belén e Víctor Manuel etc.). Apresenta também sugestões de *sites* onde o professor ou o aprendiz pode encontrar informações sobre os autores dos textos. Isso pode ser evidenciado nos seguintes exercícios⁸⁴, *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000, p. 60-61):

⁸⁴ Textos na íntegra (Anexo LL).

Yerma

Juan — ¿Qué haces en este sitio? Si pudiera dar voces, levantaría a todo el pueblo, para que viera dónde iba la honra de mi casa; pero he de ahogarlo todo y callarme porque eres mi mujer.

Yerma — *Si pudiera dar voces, también las daría yo, para que se levantaran hasta los muertos y vieran esta limpieza que me cubre.*

J — ¡No, eso no! Todo lo aguanto menos eso. Me engañas, me envuelves y, como soy un hombre que trabaja la tierra, no tengo ideas para tus astucias.

Dolores — ¡Juan!

J — ¡Vosotras, ni palabra!

D— (Fuerte.) Tu mujer no ha hecho nada malo.

J — Lo está haciendo desde el mismo día de boda. Mirándome con dos agujas, pasando las noches en vela con los ojos abiertos al lado mío, y llenando de malos suspiros mis almohadas.

Y — ¡Cállate!

J — Y yo no puedo más. Porque se necesita ser de bronce para ver a tu lado una mujer que te quiere meter los dedos dentro del corazón y que se sale de noche fuera de su casa, ¿en busca de qué? ¡Dimel, ¿buscando qué? Las calles están llenas de machos. En las calles no hay flores que cortar.

Y — *No te dejes hablar ni una sola palabra. Ni una más. Te figuras tú y tu gente que sois vosotros los únicos que guardáis honra, y no sabes que mi casta no ha tenido nunca nada que ocultar. Anda, acércate a mí y huele mis vestidos; ¡acércate!, a ver dónde encuentras un olor que no sea tuyo, que no sea de tu cuerpo. Me pones desnuda en mitad de la plaza y me escupes. Haz conmigo lo que quieras, que soy tu mujer, pero guárdate de poner nombre de varón sobre mis pechos.*

J — No soy quien lo pone; lo pones tú con tu conducta y el pueblo lo empieza a decir. Lo empieza a decir claramente. Cuando llego a un corro, todos callan; cuando voy a pesar la harina, todos callan; y hasta de noche en el campo, cuando despierto, me parece que también se callan las ramas de los árboles.

Y — *Yo no sé por qué empiezan los malos aires que revuelcan al trigo y ¡mira tú si el trigo es bueno!*

J — Ni yo sé lo que busca una mujer a todas horas fuera de su tejado.

Y — *(En un arranque y abrazándose a su marido.) Te busco a ti. Te busco a ti. Es a ti a quien busco día y noche sin encontrar sombra donde respirar. Es tu sangre y tu amparo lo que deseo.*

J — ¡Apártate!

Y — *No me apartes y quiere conmigo.*

J — ¡Quita!

Y — *Mira que me quedo sola. Como si la luna se buscara ella misma por el cielo. ¡Mírame!*

J — *(La mira y la aparta bruscamente.) ¡Déjame ya de una vez!*

D— ¡Juan!

(Yerma cae al suelo.)

Y — *(Alto.) Cuando salía por mis claveles me tropecé con el muro.*

¡Ay! ¡Ay! es en ese muro donde tengo que estrellar mi cabeza.

J — Calla. Vamos.

D— ¡Dios mío!

Y — *(A gritos.) Maldito sea mi padre, que me dejó su sangre de padre de cien hijos. Maldita sea mi sangre, que los busca golpeando por las paredes.*

J — ¡Calla he dicho!

D— ¡Viene gente! Habla bajo.

Y — *No me importa. Dejarme libre siquiera la voz. Ahora que voy entrando en lo más oscuro del pozo. (Se levanta.) Dejar que de mi cuerpo salga siquiera esta cosa hermosa y que llene el aire.*

(Se oyen voces.)

D— Van a pasar por aquí.

J — Silencio.

Y — *¡Eso! ¡Eso! Silencio. Descuida.*

J — Vamos. ¡Pronto!

Y — *¡Ya está! ¡Ya está! ¡Y es inútil que me retuerza las manos! Una cosa es querer con la cabeza...*

J — Calla.

Y — *(Bajo.) Una cosa es querer con la cabeza y otra cosa es que el cuerpo, ¡maldito sea el cuerpo!, no nos responda. ¡Está escrito y no me voy a poner a luchar a brazo partido con los mares! ¡Ya está! ¡Qué mi boca se quede muda! (Sale.)*

Federico García Lorca (español, 1898-1936). Fragmento de la obra de teatro "Yerma", en *Yerma*, Alianza Cien, Madrid, 1996.

Responde a estas preguntas:

1. **Más allá de representar aquí el nombre del personaje femenino, ¿qué quiere decir "yerma" o "yermo" en español?**

2. **¿Cuál es la relación entre Yerma y Juan?, ¿dónde crees que se encuentra Yerma?, ¿cuáles son los reproches que se hacen el uno al otro?**

Y ahora:

1. **Interpreta junto a algunos compañeros este fragmento de la obra de teatro *Yerma*. Presta atención a las indicaciones que aparecen entre paréntesis.**

2. **Elabora algún otro diálogo entre Yerma y Juan.**

3. **¿Te parece que esta obra tendrá un final feliz?**

É pertinente destacar que as propostas de exploração dessas amostras de língua têm o cuidado de não direcionar o olhar do aprendiz, unicamente, para os aspectos gramaticais dos textos.

O fragmento da obra de teatro de Federico García Lorca, apresentado, é um dos momentos do LD em que os autores procuram oferecer aos aprendizes amostras significativas de língua, colocá-los em contato com as produções de autores hispânicos. É um texto elaborado para ser dramatizado. A temática de *Yerma* gira em torno de uma discussão passional. Movido pelo ciúme, o marido desconfia da conduta de sua mulher e questiona suas longas ausências noturnas. A temática da infidelidade conjugal sempre esteve em evidencia

nas sociedades ocidentais, despertando debates e controvérsias, portanto este é um tipo de texto que, com certeza, despertará o interesse do alunado adolescente e adulto.

Ao longo do fragmento vão surgindo muitas formas imperativas, marcando muitas vezes a voz alterada, os rogos, as súplicas e também as ordens energéticas dos personagens. É interessante observar que, além das formas com o imperativo, como podemos ver nas expressões: *¡Cállate!*; *Acércate*; *¡Apártate!*; *¡Quita!*; *¡Calla he dicho!* etc., aparecem, também, as formas imperativas: *No te dejo hablar ni una sola palabra*; *¡Vosotras, ni palabra!*. Por outro lado, as instruções entre parênteses indicando os aspectos não verbais da cena e como as palavras foram ditas (se em voz baixa, alta, de modo brusco) auxilia na compreensão dessas formas imperativas.

As questões de interpretação do texto tentam abarcar o vocabulário (primeira questão), a compreensão do conflito entre os personagens (questão dois) e, por fim, o LD sugere aos aprendizes que tentem interpretar a obra. Essa proposta dá aos participantes a oportunidade de observar os fatores paralinguísticos como a entonação, os gestos, as expressões faciais, fatores esses de suma importância para determinar os sentidos de uma função comunicativa. Ainda que no teatro a fala seja encenada, previamente decorada, a situação comunicativa a ser dramatizada pode ser facilmente reconhecida em uma situação de fala real. Isso é muito mais significativo para os envolvidos no processo de aprendizagem do que a leitura e a encenação de diálogos construídos artificialmente para praticar qualquer função comunicativa.

Em síntese, tanto *Español en marcha* quanto *Puentes* apresentam progressos no modo de explorar as formas imperativas e as situações comunicativas nas quais podem ser utilizadas. Não obstante as limitações apontadas em alguns dos exercícios e a necessidade de o professor ir além do que foi proposto no enunciado, o imperativo foi trabalhado de maneira satisfatória. Esses LDs, dentro de suas possibilidades, atendem à suas propostas.

4.2.3 Algumas considerações gerais sobre os LDs

Diante das reflexões aqui postas, chegamos a algumas constatações. A primeira é que todos os LDs⁸⁵ analisados neste trabalho têm falhas e limitações no que concerne à

⁸⁵ *Español Ahora* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003); *¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007); *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004); *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007); *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000) e *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005).

exploração do imperativo verbal. Como explicitamos em nossa análise, em alguns quesitos, esses LDs requerem aperfeiçoamentos, seja para cumprir suas propostas pedagógicas, seja para se tornarem mais completos. Como averiguamos, alguns livros frisam demasiadamente os aspectos estruturais e não exploram as formas imperativas e as situações comunicativas em que essas são usadas; outros conferem pouca ou nenhuma importância aos aspectos culturais subjacentes ao uso da linguagem.

A segunda constatação é que o desafio, tanto do aprendiz quanto do professor e/ou pesquisador, não está somente em identificar e apontar essas falhas, mas em saber contorná-las. Não queremos, com isso, eximir os autores dos LDs, em especial dos livros de espanhol para brasileiros, da coerência que devem ter em suas propostas didáticas. Como averiguamos, todos os seis livros analisados propugnam por um ensino comunicativo e capaz de promover interações significativas entre as culturas; no entanto, a maioria deles não cumpriu suas propostas.

A nosso ver, *Puentes* é o LD que melhor atende aos preceitos das abordagens comunicativas do ensino de línguas. O grande diferencial desse livro é investir na exploração das características funcionais dos gêneros, além de explorar as formas linguísticas e as possibilidades de variações existentes. Como verificamos, os textos literários, as canções, os *sites* da internet procuram abarcar o polifônico e heterogêneo universo da língua espanhola. As gravações, feitas com falantes nativos, procuram preservar sua entonação, ritmo e léxico. A exploração desses aspectos culturais, porém, não nos permite, por si só, afirmar que esses livros apresentam uma perspectiva intercultural do ensino de língua. De acordo com López (2005), trazer como ilustração da cultura espanhola apenas referências literárias e fragmentos de obras de destaque na literatura apenas serve como ilustração estereotipada da cultura legitimada em cada país.

No que concerne à exploração do imperativo, contudo, não podemos ignorar o fato de que esse LD reforça, de certo modo, a concepção de que o imperativo é complexo para o estudante brasileiro. A nosso ver, a complexidade atribuída a esse tema é intensificada por uma série de fatores que constituem juntos a prática pedagógica. Um deles é o LD que, na maioria das vezes, não oferece ao aprendiz situações de fala reais e autênticas capazes de fazê-lo entender o uso e os valores das formas imperativas. O fato de a maioria dos LDs priorizarem o ensino da conjugação verbal, mesmo quando trabalham os distintos usos do imperativo, reforça a dificuldade do aprendiz. Por outro lado, o professor, talvez, por não ter a preparação necessária para transpor as limitações do manual ou por não enxergar tais limitações, as reproduz em sua prática pedagógica.

Defendemos que, seguramente, questões como a formalidade e a informalidade ou mesmo o fato de o imperativo exercer, em determinado contexto, um ou outro valor (aspectos que este LD diz justificar o grau de complexidade do imperativo para o estudante brasileiro) não seriam entraves significativos caso o aprendiz fosse orientado de maneira menos restrita.

A nosso ver, essa visão do *Puentes* acerca da complexidade do imperativo é a reprodução de um senso comum bastante atuante e consolidado nos bastidores do processo de ensino-aprendizagem. Esta visão, felizmente, não afetou significativamente o modo como esse LD explora o tema.

Consideramos importante que o educador não se deixe engessar pelas limitações do LD, mas que procure recursos que possam complementar sua prática e ampliar a sua percepção e a do aprendiz sobre os sentidos de se aprender uma língua estrangeira, em especial o espanhol. Nessa perspectiva, como recurso ampliador do modo de interpretar e explorar as funções de “pedido” e de “ordem”, do imperativo verbal na língua espanhola, elegemos o contexto dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008). Acreditamos que esses contextos são amostras autênticas da língua-alvo, pois retratam a realidade sociocultural cubana e espanhola, respectivamente, o que nos permite compreender a língua em distintas situações de comunicação.

4.3 Análise dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008)

À diferença dos LDs analisados neste estudo, os usos das formas imperativas e do modo imperativo, nos filmes, aparecem de modo muito mais contextualizado e em situações comunicativas verossímeis às presenciadas em contextos reais de interação. Tais fatores, por si só, contribuem para que o aprendiz reconheça e entenda tais usos sem enclausurá-los em identificações equivocadas e limitadoras. Nesta análise, por exemplo, vemos que o imperativo não está relacionado unicamente à função de ordenar e que existem muitas outras formas de expressar um pedido ou uma ordem na língua espanhola. Essas formas são próprias da linguagem oral e de contextos em que predomina a variedade coloquial.

Nesta perspectiva, procuramos, *a priori*, evidenciar, nessas produções cinematográficas, que a opção pelo imperativo verbal ou pelas formas imperativas está relacionada à situação comunicativa, à identidade dos falantes, às intenções comunicativas e aos efeitos pretendidos pelos interlocutores. Para isso, além de analisar as realizações dos

pedidos e das ordens em espanhol a partir de fragmentos dos filmes, também cotejamos alguns aspectos do espanhol e do português, por meio da análise da legenda do filme *Habana Blues*. Convém ressaltar que não analisamos a legenda em português de *Pareja Made in Spain*, porque optamos pela versão deste episódio transmitida pelo site oficial da Rede de televisão espanhola (RTVE)⁸⁶, e essa versão não é legendada.

Apesar de o foco do nosso trabalho, nesse momento, estar voltado para as diversas possibilidades de realizações dos atos de “pedido” e de “ordem”, seja por meio do imperativo verbal ou das formas imperativas, e de como tais realizações estão imbricadas nos fatores socioculturais, não deixamos de analisar, também, a (des)cortesia verbal e o uso de expressões tidas como vulgares. O estudo desta linguagem revela importantes dados sobre a forma de ser, pensar e agir de determinado grupo, aspectos esses que os LDs analisados não exploram ou o fazem de forma restrita. Na perspectiva intercultural do ensino-aprendizagem de línguas defendida neste estudo, a análise desses dados é fundamental.

No item seguinte, apresentamos uma síntese dos matizes da (des)cortesia nos dois filmes escolhidos para, em seguida, passar à análise dos fragmentos dessas produções, enfatizando o uso do imperativo verbal e das formas imperativas nas construções que envolvem “pedidos” e “ordens”.

4.3.1 A (des)cortesia em *Habana Blues* e *Pareja Made in Spain*: considerações gerais

Em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), especialmente nas conversações coloquiais, ou seja, nas situações comunicativas nas quais há uma maior relação vivencial e de igualdade entre os interlocutores, são abundantes os marcadores discursivos considerados, pelas normas sociais, lexemas grosseiros, ofensivos, que podem soar como insultos e/ou agressões pessoais. Devido a essa recorrência e os efeitos que o uso de certas expressões tidas como grosseiras causa, não podemos deixar de, nos momentos oportunos, estender nossa análise a elas. Partimos do pressuposto de que, tal como defende Lima e Silva (2006), um estudante de E/LE só está capacitado a utilizar ou mesmo reconhecer essa categoria lexical se compreende como determinada sociedade a aceita, a utiliza, em que situações e frequência ela ocorre.

Tanto nas relações simétricas (entre amigos, a exemplo da relação dos protagonistas Ruy e Tito), como nas relações assimétricas (marcadas pela hierarquia, como a

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.rtve.es/television/cuentame/>>. Acesso em: 28 maio 2010.

relação entre os produtores espanhóis e os músicos cubanos), é evidente a presença desses marcadores discursivos que apontam para uma transgressão das fronteiras da cortesia. Dessa forma, abundam nas interações termos como: *joder*, *cabrón*, *maricón*, *me cago en la leche*, *hostias*, *puta mierda*, *coño*, *cojones* etc. Esses termos, no entanto, aparecem nessa produção com sentidos outros que não o de ofensa, de insulto ou de descortesia. A descortesia também aparece nesse filme, e, ao contrário do que muitos pensam, ela é um instrumento tão ou mais eficaz que a cortesia, tanto para captar a atenção do interlocutor como para mobilizá-lo acerca do que se quer atingir com o enunciado.

Esses elementos ditos vulgares perdem seus significados originais e passam a atuar como intensificadores da conversação, reguladores fáticos ou elementos usados para chamar a atenção do interlocutor no filme *Habana Blues*. Por outro lado, fórmulas comumente consideradas como marcas de cortesia, a exemplo de *por favor*, *señor* etc. ganham nesse filme, em algumas situações, um sentido expressamente de sarcasmo, ironia e distanciamento.

Enquanto em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) temos uma trama que gira em torno da luta de jovens músicos cubanos, em especial Tito y Ruy, para conseguirem se lançar no mundo da música e sair da Ilha, *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) focaliza as peripécias de uma tradicional família espanhola do final dos anos 60. Apesar de, nesse filme, também haver personagens jovens (os filhos dos Alcántara, Inês, Toni, Carlos, por exemplo), a maioria das interações desses personagens ocorre em um contexto familiar, de respeito aos mais velhos. Dessa forma, apesar de identificarmos expressões como *joder*, *me cago en la leche*, *hostias*, esses termos não são usados de modo tão abundante quanto em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005). No primeiro, há uma linguagem mais polida. Constatamos ainda que, em *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), predomina o espanhol peninsular, os atores e produtores da série são espanhóis. O fato de o uso das expressões consideradas vulgares não ser tão recorrente nesse filme, no entanto, não está relacionado à variedade linguística predominante na produção em foco, e, sim, ao contexto, à idade dos personagens e à própria temática dos filmes que são distintos. Em ambos os filmes, porém, presenciamos um processo em que a (des)cortesia verbal extrapola o seu sentido comum e passa a exigir um gesto de interpretação para ser entendida.

Essa transgressão pode ocorrer graças à cumplicidade dos interlocutores ou o grau de intimidade que compartilham. Contudo, defendemos que nem sempre o grau de intimidade ou de cumplicidade entre os interlocutores determina o uso desse tipo de (des)cortesia. O que permite tal uso são também as circunstâncias da interação, o efeito que o locutor quer causar,

intencionalmente ou não, com sua fala. Esse fato será evidenciado na análise de fragmentos dos referidos filmes.

No item seguinte, apresentamos, primeiramente, a análise do filme *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), enfatizando esses aspectos mencionados, bem como o uso do *imperativo* e das *formas imperativas* nas construções que envolvem “pedidos” e “ordens”. Posteriormente, passamos à análise de *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008).

4.3.2 O imperativo verbal em *Habana Blues*

Com “imperativo verbal” nos referimos àqueles enunciados em que o modo imperativo foi escolhido para expressar as funções de pedido e de ordem. Destacamos, assim, algumas circunstâncias em que esses usos aparecem, bem como seus usos e valores a partir de fragmentos do filme *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005).

Vejamos o diálogo a seguir em que alguns músicos cubanos se preparam para começar um ensaio musical. Explicitamos que eles, devido a pouca condição financeira, trabalham em condições precárias. A casa de um dos amigos do grupo é transformada em estúdio e o rapaz é o responsável por colocar a aparelhagem em funcionamento.

Excerto 1

- 1 Rapaz do estudio – *Caballeros, estamos grabando. Vamos a meterle. ¡Bájame eso! ¡Bájame eso! Baja los pies de la cama, que no estás en tú casa.*
– Cavalheiros, vamos gravar. Vamos lá! **Abaixe** isso. **Tirem** os pés da cama, não estão em casa.

- 3 Rapaz do estúdio – *¡Tito!*
– Tito!
- 4 Tito – *Ya, ya vamos, ya vamos. Vamos a ver. ¡Cojones! Un, dos, tres y...*
- 5 *(Empiezan a tocar la batería). ¡NO! NO.*
– Vamos lá. Droga! Um, dois, três...
(começam a tocar a bateria) **NÃO!**
- 6 Ruy – *Tito, no.*
– Tito, não.
- 7 Baterista – *¡Cálmate! ¿Quieres una cosa nueva? Eso no es así, tampoco.*
– **Vá com calma!** Decida-se.
- 8 Tito – *Tranquilo, tranquilo. Vamos a verlo.*

- 9 Rapaz do estudio – *Muchachos, ya está. Muchachos paren, que ya está ajustado. ¡Caballeros (gritando), paren ya, que están listos!*
– Pessoal, preparar. **Muito bem. Estamos prontos.**
Senhores (gritando), **estamos prontos!**

Esse excerto apresenta três momentos de uma cena em que Tito, Ruy e alguns músicos amigos seus começam o ensaio da banda. No primeiro momento – *Caballeros, estamos grabando. Vamos a meterle. ¡Bájame eso! ¡Bájame eso! Baja los pies de la cama, que no estás en tú casa.* -, observamos um dos componentes da banda e dono da casa chamando a atenção dos companheiros acerca de suas posturas. O músico ordena a um deles que retire os pés da cama. Observa-se, nessa parte do fragmento, que a ordem é feita de forma direta, sem rodeios ou atenuadores. O imperativo é o modo verbal escolhido e a ordem expressa no enunciado é intensificada ainda mais com o complemento *que no estás en tu casa* (você não está em sua casa). A entonação do personagem, bem como os gestos que denotam sua impaciência contribuem para reforçar, nesse caso, o uso do imperativo como mandado e ordem.

Na tradução da legenda em português, os verbos continuam no imperativo, como podemos ver em “*abaixe isso*”, e em “*tirem os pés da cama*”. Há, no entanto, uma mudança na escolha lexical, pois a estrutura com o verbo “bajar” (abaixar) é própria dos hispânicos. Em português, se utiliza mais o verbo *tirar* nas expressões em questão. Um espanhol diz “*baje los pies de la cama*” ao passo que um brasileiro diz “*tire os pés da cama*”, “*tire os pés do sofá*”.

Constatamos também que houve uma mudança de número, na segunda expressão “*tirem os pés da cama*”. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de estender a ordem aos demais ali presentes, como se a advertência feita ao músico que estava com os pés em cima da cama servisse para os outros.

No segundo momento, os músicos começam a tocar e um deles (Tito) não aprova o que ouve. Com um grito (*¡No! No!*, 5), os faz parar. Nesse caso, a negação, proferida aos gritos, indica que algo não estava correto, no caso, o modo como o baterista tocou o instrumento. Dessa forma, soou como uma ordem para que o músico parasse imediatamente de tocar.

Observamos que o pedido do baterista (*¡Cálmate!*), feito no imperativo, ao ser traduzido ao português, transforma-se no adjunto adverbial de modo *com calma* que foi acrescentado ao verbo *ir*. Vemos aqui, a preferência, no português coloquial, pela expressão *vá com calma* ao invés de usar um único verbo *acalme-se*.

No último momento do excerto 1, um dos músicos que está ajustando a aparelhagem pede aos outros que parem de tocar, pois os aparelhos já tinham sido ajustados. Trata-se de um pedido que vai gradualmente se transformando em uma ordem, feita em tom de irritação. Essa transformação do pedido em ordem é percebida pela entonação ascendente do locutor e pelas marcas linguísticas, no caso o uso do imperativo. A princípio, o personagem apenas anuncia *muchachos, ya está*, querendo dizer aos outros que poderiam parar o que estavam fazendo. Nesse primeiro momento, o enunciado parece soar mais como

um pedido. Em seguida, diante da constatação de que os companheiros não haviam escutado, ele torna a repetir, agora com uma entonação mais alta e com a intenção do ato explícita no verbo “*paren*”. No último enunciado, a ordem é feita aos gritos e o personagem se mostra visivelmente irritado.

Ao analisarmos o texto da legenda, em português, desse fragmento, notamos que essa transformação do pedido em ordem não é bem marcada linguisticamente, como o é no espanhol. Muitos dos elementos da linguagem oral são suprimidos na legenda. Em outras palavras, é, sobretudo, a entonação empregada pelo personagem que marca tal mudança. A expressão “*ya está*” foi substituída, primeiramente, por “*preparar*”, depois por “*muito bem*” e os imperativos “*paren*” e “*paren ya*”, como podemos ver na tradução da legenda, foram substituídos pela expressão “*estamos prontos*”, de modo que a intenção do ato não fica explícita, mas subentendida. A entonação ascendente e a voz firme do personagem é que caracterizam esse enunciado como uma ordem e não um pedido.

Convém chamar a atenção para o lexema *cojones* (l., 4), dito em forma de repreensão a um dos músicos que seguia tocando seu instrumento em momento inoportuno. O termo em questão, em seu sentido literal pode ser um palavrão, um termo vulgar, fazendo referência ao órgão sexual masculino; no entanto, no contexto em que foi proferido, exerce no enunciado o valor de interjeição. O que afetou o equilíbrio da conversação não foi o termo *cojones*, e, sim, a entonação de voz utilizada pelo personagem e o modo como expressou seu desagrado em relação ao som que ouviu (l., 5). Nesse caso, foram fatores extralinguísticos os responsáveis por quebrar, por um momento, a harmonia do grupo. Foi preciso um dos integrantes da banda intervir na tentativa de acalmar os ânimos e evitar que o conflito se instaurasse (l., 6). Ainda com relação ao termo *cojones*, vale dizer que seu uso é estendido tanto na Espanha quanto em Cuba. Segundo Burgos (1998), essa palavra é recorrente tanto na boca de homens quanto de mulheres em contextos coloquiais. Trata-se de uma palavra que possui diversas acepções dependendo do contexto.

Convém ressaltar que, na situação retratada no excerto 1, predomina uma linguagem coloquial. É uma situação em que os participantes da conversação mantêm uma relação marcada pela cumplicidade, pela proximidade, o que lhes permite adotar um registro informal. Talvez possamos tomar esse aspecto como ponto de partida para formular algumas considerações mais gerais sobre a (des)cortesia no referido fragmento.

Observamos que, em nenhum momento, aparecem expressões formulaicas como *por favor*, ou mesmo o uso do futuro do pretérito como recurso atenuador da força ilocucionária dos atos de pedido ou de ordem. Si analisados de forma descontextualizada, os

enunciados do fragmento em questão, seguramente, poderiam ser classificados como descorteses, pouco polidos e até um tanto agressivos. No entanto, convém ratificar que não se pode avaliar um enunciado como cortês ou descortês apenas a partir dos aspectos linguísticos, e isso é bastante evidenciado no fragmento analisado. Fatores como a idade dos interlocutores (nesse caso são jovens), relação de proximidade entre os interlocutores (são amigos e trabalham juntos na tentativa de gravarem um CD), situação comunicativa (contexto informal) e a entonação devem ser considerados. Com exceção do segundo momento, podemos dizer que o tipo de linguagem empregada, o caráter impositivo dos enunciados gozam de tácita aceitação entre os falantes na situação comunicativa descrita. Mesmo o conflito parece ser um tipo de situação plausível dentro desse contexto, dado o nervosismo, a ansiedade e as expectativas dos integrantes da banda no ensaio que estão fazendo. Portanto, podemos, tal como fez Briz (2001, apud MONJOUR, 2006, p. 72), falar que há nesse fragmento o caso de uma “descortesia codificada”.

O seguinte fragmento também retrata uma situação informal em que o casal, Ruy e Caridad, discutem sobre a relação deles. Neste excerto, encontramos mais situações em que predomina a função de ordem do imperativo verbal.

Excerto 2

- 1 Caridad – *¿Ya encontraste para dónde irte?*
– Já tem para onde ir?
- 2 Ruy – *Con la maqueta no me ha dado tiempo.*
– A demo está ocupando todo meu tempo.
- 3 Caridad – *Siempre tienes una excusa.*
– Sempre inventando desculpas.
- 4 Ruy – *Por unos días no va a pasar nada.*
– Grande coisa, uns dias a mais.
- 5 Caridad – *¡Sí que va a pasar si no te vas pronto. Por favor, apaga la luz o vete a la terraza. Quiero dormir. Y báñate, que apesta a perfume francés.*
– Vai ser grande coisa se não sair daqui logo. **Desligue** a luz ou **vá** lá para fora. Quero dormir. E **tome banho**. Você fede a perfume francês.

A situação retratada nesse excerto é, por si mesma, conflituosa. Trata-se de uma discussão passional entre o casal que está prestes a se separar. A personagem expressa uma ordem com os verbos performativos explícitos (l., 5). Não há dúvidas de que se trata, nesse caso, de uma ordem e não de um pedido. E isso fica evidente não apenas pelo uso do modo imperativo; mas, principalmente, pelas circunstâncias da discussão. Caridad y Ruy, apesar de viverem na mesma casa e dividirem a mesma cama, já não estão mais juntos como casal.

Na legenda, predomina, também, o imperativo em *desligue, vá, tome*. Notamos, porém, a preferência pelo verbo *desligar* ao invés de *apagar* e ainda a transformação do verbo

banhar em substantivo, como vemos em *tome baño*. Esse processo é similar ao analisado no excerto 1.

Considerando a situação, é pouco provável que o ato de dar uma ordem venha marcado por traços de cortesia. Para os lusofalantes, como foi evidenciado na análise dos LDs, o uso do imperativo se dissocia explicitamente do conceito de cortesia, visto que comumente está associado à ideia de mandado, autoritarismo ou enfado, ainda que algumas vezes seja usado também para fazer pedido, sugestão, rogo, dentre outras funções. Se acompanhado de expressões atenuadoras, como *por favor*, o efeito do ato pode ser suavizado. Na linha 5, no entanto, presenciemos o uso desse marcador discursivo não com a função de suavizar a ordem, ao contrário, a voz raivosa e irritada da personagem apenas reforçou a força ilocucionária do ato. Desse modo, não podemos falar de forma de cortesia propriamente dita nesse uso mais sarcástico de *por favor*.

Em toda conversação analisada, foram registradas poucas ocorrências do uso desse marcador discursivo. Uma delas foi a que acabamos de evidenciar, outras duas aparecem na fala da personagem Marta, que interpreta a produtora espanhola interessada no trabalho dos músicos cubanos. Vejamos o excerto:

Excerto 3

- 1 *Explícame lo que me has enviado. Qué coño es eso de Miami. No. Yo no puedo ir,*
- 2 *estoy trabajando. Efectivamente. No me apetece nada ver a esa gente. Son unos*
- 3 *cretinos y unos prepotentes. Pero escucha... Por Dios, no me digas cosas obvias. Ya*
- 4 *lo sé que dependemos de ellos, ¡por favor! Me jode profundamente tener que ir.*
- 5 *Muy bien. Ya iré. ¿Vale? ¿Cuándo? [...] Ya me lo dirás. Sí, aquí todo va muy bien.*
- 6 *Estamos viendo cosas interesantes. Hay buenas ideas, buenos conceptos, pero muy*
- 7 *mal producido. [...] Hay, por favor, no me halagues, ya sabes que no me gusta. Y*
- 8 *además menos cuando estoy cabreada. Vale, venga, chao*⁸⁷.

Sobre o que era o e-mail? Como assim, Miami? Não posso estar trabalhando. Exatamente. Não quero ver aqueles babacas pretensiosos. Escute... **Não diga** o óbvio. É claro que sei que precisamos deles. Não quero ir mesmo. Está bem, eu vou. Está bem. Quando? Avise-me. Sim, vimos coisas boas aqui. Boas ideias, bom conceito, mas produções ruins. Não me elogie, sabe que não gosto. Especialmente, quando estou brava. Certo, tchau.

O fragmento em questão faz parte de uma conversação telefônica da produtora espanhola, Marta, com um de seus subordinados. Como é possível perceber, a personagem utiliza uma linguagem coloquial, permeada de “palavrões”, como *coño*, *me jode*; a entonação

⁸⁷ Sobre o uso da expressão de despedida *chao*, proferida pela produtora espanhola, convém ressaltar que não é usual na variedade peninsular. Dessa forma, podemos inferir que o emprego desse termo no contexto em questão se deve ao papel desempenhado por Marta. Sendo uma importante produtora e convivendo com pessoas de diferentes culturas, pode ser que esse uso seja influência de seu conhecimento do italiano, por exemplo, já que, nessa língua, usa-se *Chao* como um cumprimento, tanto ao chegar a um lugar quanto ao sair. Na variedade argentina também se usa ao sair.

também é bastante enérgica. Quanto ao uso desse vocabulário, é relevante salientar a homogeneidade linguística do ambiente de *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005): A maioria dos personagens são pessoas jovens e do sexo masculino ligados ao mundo da música, música que tem um matiz de protesto contra as injustiças e a falta de oportunidades que marcam suas vidas. O contexto em que Marta está é, se assim podemos dizer, cotidiano e informal. O uso de palavras geralmente de conotação sexual, seja com sentido pejorativo, seja como intensificador ou interjeição é, então, recorrente nesse universo. Daí não parecer estranha a presença deles na fala da espanhola. A situação imediata da comunicação e a familiaridade entre os participantes da conversação são alguns dos fatores que, segundo Briz (2004), permitem, na Espanha, esse modo de interação linguística e social que, em outras culturas ou situações, poderiam ser consideradas descorteses ou antissociais. É pertinente observar que, na legenda, esses termos são suprimidos, cabendo à entonação imprimir à fala de Marta o caráter enérgico.

Na linha 1, o uso do termo *coño*, nesse contexto, denota aborrecimento ou enfado e não um insulto propriamente, pois Marta fica irritada com a ideia de ter que largar o que está fazendo em Cuba para ir até Miami se encontrar com pessoas, para ela, desagradáveis. Da mesma forma, a expressão *me jode* também expressa o desagrado da personagem com a situação. Em ambos os casos, os termos parecem intensificar a força dos enunciados. De acordo com os autores cubanos Santiesteban (1995) e Laballós (1994), o espanhol León (1998) e o estadunidense Steel (1990), citados por Lima e Silva (2006), tanto *coño* quanto *joder* são vocábulos, usados em todo o mundo hispânico, como interjeições ou apoios.

As ordens e os pedidos, no excerto em análise, novamente são feitos de forma direta e sem atenuadores ou mitigadores, como podemos ver nas linhas 1, em que Marta ordena à pessoa que está com ela ao telefone que lhe explique sobre os documentos recebidos; e 3-4 quando a produtora se mostra irritada com a conversa e pede, enfaticamente, que seu interlocutor deixe de dizer o óbvio. Na legenda, o imperativo afirmativo *explícame* foi substituído pela pergunta: *sobre o que era o e-mail?*. O imperativo negativo, por sua vez, se mantém em *não diga*. Em português, a substituição do imperativo *explícame* pela pergunta reforça a constatação de que no mundo hispânico usa-se muito mais esse modo verbal. Nesse exemplo, o que, a princípio, soou como ordem, não só pelo uso do verbo no imperativo, mas também pela relação marcadamente assimétrica entre os participantes da conversação e a entonação, parece denotar pedido em português, se analisamos o enunciado unicamente a partir das marcas linguísticas.

Apesar de a forma rotineira de cortesia *por favor* aparecer duas vezes no fragmento em destaque (linhas 4 e 7), ela não exerce aqui essa função. Prevalece a expressão dos valores de desacordo, moléstia, enfado e/ou ironia ante o conteúdo da fala do interlocutor.

Em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), como evidenciam os fragmentos analisados, o uso do imperativo é acentuado, em especial, nas funções de mandados e pedidos dirigidos às pessoas tanto nas relações assimétricas quanto simétricas. Nessas relações, predomina um caráter inerente de conflito. Esta análise mostra também a importância da situação comunicativa, dos elementos linguísticos e extralinguísticos na interpretação de um enunciado. Reconhecer um pedido ou uma ordem não depende unicamente do modo verbal empregado.

No item seguinte, analisamos os usos das formas imperativas evidenciadas nos excertos de *Habana Blues* relacionados às funções de pedir e ordenar.

4.3.3 As formas imperativas em *Habana Blues*

Nos excertos que seguem, evidenciamos algumas situações em que as funções de *ordenar* ou *pedir* podem vincular-se através de diferentes formas verbais, tais como: presente; verbo *querer* no futuro do pretérito ou no imperfeito do subjuntivo; perífrase *tener que* + infinitivo; gerúndio; estrutura *a + infinitivo*. Analisamos igualmente as expressões cujo valor imperativo é marcado pela entonação. A eleição de cada uma dessas formas, como vemos na análise, responde a usos diferentes e os falantes escolhem, dentre as distintas possibilidades que a língua oferece, a mais adequada de acordo com a situação, o grau de conhecimento entre os participantes da conversação e a hierarquia que existe entre eles. Em momentos oportunos, não deixamos de chamar a atenção novamente para o uso do imperativo verbal.

O excerto 1 ilustra bem alguns elementos que caracterizam a (des)cortesia, também discutida no item anterior, e os usos das formas imperativas. Neste fragmento Ruy, Tito e sua avó dialogam. Trata-se de uma situação marcada pela relação de intimidade, proximidade entre os falantes.

Excerto 1

- 1 Tito – *Abuela, tenemos que repetir.*
– Vovó, **teremos que** repetir.
- 2 Avó – *¿Qué pasó?*
– O que houve?
- 3 Tito – *Un problema con la computadora.*
– Foi a droga do computador.

- 4 Avó – ¡*Carajo! Dale, dale, dale. Ah, y dile al de la batería, el peludo ese, que no se acelere.*
– Filho-da-mãe! Está bem. Ah, e diga ao baterista para ir devagar.
- 5 Tito – *Si, está bien se lo digo, pero y tú no me hagas las pausas tan largas, ¿OK?*
– Certo, mas não faça pausas longas.
- 6 Avó – *Cómo, pero ¿tú me vas a enseñar a mí a cantar ahora?*
– Não preciso de aulas de canto!
- 7 Ruy – *No es eso, María...*
– Não é isso...
- 8 Avó – *Ya, basta de boberías ¿eh? Vamos a grabar.*
– Já chega. Vamos gravar.
- 9 Avó – *Ah, oye. Toma, lléname esto (llene su copo con más bebida).*
– Tome, **encha** isso.
- 10 Tito – **No. ¡Abuela, no!**
– Não, vovó.
- 11 Avó – *Que me levanto y me voy.*
– Senão vou embora.

Nesse fragmento, Tito comunica à avó que essa terá de repetir o que haviam gravado até então, devido a um problema com o computador. Temos aqui a oportunidade de ver o uso e os valores da perífrase verbal “*tener que*”, em uma situação comunicativa mais autêntica do que as apresentadas nos LDs. Vimos, quando analisamos os LDs, que as explicações dadas para o uso dessa estrutura se limitavam a considerações acerca do seu aspecto gramatical e, quando muito, sobre o fato de expressar uma obrigação e não uma necessidade. No excerto em evidência, essas explicações podem ser ampliadas e enriquecidas a partir da análise dos aspectos extralinguísticos que envolvem a utilização dessa estrutura em uma dada situação comunicativa. A comparação feita entre o espanhol e o português por meio da análise da legenda é uma boa oportunidade de refletir sobre os matizes da estrutura em questão.

Um dos aspectos que não pode deixar de ser ressaltado é a entonação do personagem ao se dirigir à avó para dar a informação. Notamos na voz de Tito certo pesar, receio pelo modo como a avó receberá a notícia. Dessa forma, a obrigatoriedade contida na expressão *tener que*, nesse enunciado, é suavizada e o personagem deixa subentendido um sutil “*lo siento*” (sinto muito) e um lamento por ter que fazê-la passar pelo desgaste de repetir a gravação novamente. Nesse caso, é importante ter cuidado para não interpretar a noção de obrigatoriedade da expressão *tener que* como sendo uma ordem ou uma imposição. Tito dependia, naquele momento, da participação da avó, uma experiente cantora, e seu respeito e admiração por ela tornariam incoerente uma atitude impositiva.

Uma análise voltada para o aspecto gramatical dessa estrutura aponta para a preferência, na língua espanhola, pelo uso do verbo *ter* flexionado no presente do indicativo mais verbo principal (*repetir*) no infinitivo. Na língua portuguesa, como mostra a legenda, há o uso do verbo *ter* flexionado no futuro do presente (*teremos*) mais verbo principal no

infinitivo. No entanto, como bem revelou o estudo filológico feito por Santos (2002), dentre as formas de futuro do presente no português formal e informal, essa possibilidade de uso do futuro vem sendo cada vez menos usada. Segundo esse estudo, na linguagem informal, é mais recorrente o emprego da forma IR + V para expressar ideia de futuro. Uma breve análise do áudio em português dessa fala no filme em análise comprova essa questão, lá encontramos a expressão “*vamos ter que repetir*”.

Vejamos a discussão entre Caridad e Tito em que outras formas de expressar o imperativo são usadas:

Excerto 2

- 1 Tito – *¡Mierda! Caridad, ¿Qué haces aquí?*
– Droga! Caridad, o que faz aqui?
- 2 Caridad – *¿Dónde están los niños?*
– E meus filhos?
- 3 Tito – *Con Celeste.*
– Com Celeste.
- 4 Caridad – *Ahora mismo, te levantas y te estás llevando toda esa gente de aquí.*
– **Levante-se** daí e mande esta gente embora.
- 5 Tito – *Caridad, no te pongas así.*
– Caridad, não...
- 6 Caridad – *Tito, cállate.*
– **Cale a boca**, Tito.

Esse fragmento retrata o instante em que Caridad entra em sua casa e se depara com a desordem provocada pela festa que Ruy fez em sua ausência. Alguns dos convidados estão dormindo no sofá, outros no quarto de seus filhos. E, para piorar a situação, Tito, amigo de Ruy, está com uma desconhecida na cama de Caridad. Desse modo, a fala da personagem, nesse excerto, demonstra toda a sua raiva, sua indignação diante da cena com a qual se depara. Observamos, na linha 4, o momento em que ela ordena a Tito que se levante e leve dali todo aquele pessoal. Caridad utiliza três formas para expressar o imperativo: o presente - *te levantas* (l., 4); a perífrase verbal - *te estás llevando* (l., 4)- com o verbo “estar” no presente e “levar” no gerúndio; e, por último, utiliza o modo imperativo na expressão *cállate* (l., 6). As três formas não deixam dúvidas de que a função do imperativo evidenciada é a de ordem; no entanto, é pertinente refletir um pouco sobre os matizes dessas expressões.

No primeiro caso, a opção pelo presente do indicativo com valor imperativo nos informa, sobretudo, acerca de como está a relação existente entre o interlocutor e o falante que emite a ordem. Trata-se de um uso próprio da comunicação oral e espontânea, ou seja, da linguagem coloquial. Nesse caso, Tito e Caridad são pessoas bastante próximas, já que aquele é o melhor amigo do “marido” desta. Sendo assim, o uso de expressões consideradas

coloquiais é plenamente aceitável. A respeito da relação entre Caridad e Tito, podemos afirmar que, no momento retratado, está bastante comprometida em virtude do comportamento deplorável deste. Além disso, o presente do indicativo parece conferir ao enunciado um caráter de urgência na efetivação da ação, o que é reforçado pela expressão “*ahora mismo*” que precede o verbo. Na legenda, há a opção pelo uso do imperativo *levante-se*. A nosso ver, podemos considerar também a possibilidade de usar a expressão *levanta daí*. Tanto *levante* como *levanta* são flexões corretas do modo imperativo (afirmativo) na língua portuguesa. A diferença estaria na pessoa gramatical, que, no caso de “levanta”, é a segunda do singular (“tu”) e, no caso de “levante”, é a terceira do singular (“você”, “senhor/a”). Posto isso, convém destacar outro aspecto da questão, o do modo imperativo da língua coloquial. Nesse caso, é fundamental, segundo Scherre e Cardoso et al. (2005), levar em conta a região do país. No dialeto paulista, por exemplo, o pronome de tratamento usado entre pessoas íntimas é “você”; no imperativo, a flexão adotada é justamente a que a gramática normativa dá como pertencente à segunda pessoa (“tu”). Em outras palavras, os paulistas e os goianos dizem, por exemplo, “Levanta logo daí”, “Levanta já daí”, tal como a maioria dos brasileiros.

Quando ao uso da perífrase verbal, *te estás llevando*, também parece estar relacionada a um contexto mais coloquial da linguagem oral. O gerúndio, nessa estrutura, indica uma ação simultânea à do verbo principal. A voz alterada da personagem contribui para intensificar a ideia de que a ordem deve ser cumprida imediatamente. Na legenda, presenciamos o uso do imperativo do verbo *mandar* em *mande embora*. O que foi dito para o uso da expressão *levante-se* também se aplica aqui.

O imperativo *cállate*, dito de forma ríspida, finaliza a ordem dada por Caridad e, mais do que isso, deixa claro ao interlocutor que não há espaço para réplica e/ou para que ele explique a situação. Trata-se, como indica o emprego do pronome de segunda pessoa *te* posposto ao verbo, de um enunciado informal, reforçando a noção de que o imperativo é próprio de mandados dirigidos àqueles que consideramos nossos iguais ou inferiores. Para o uso da expressão *cállate*, na legenda em português, observamos a realização do imperativo a partir do enunciado *cale a boca*. Como já comentamos esse tipo de realização quando analisamos o “modo imperativo”, convém apenas chamar a atenção para certa discrepância, se assim podemos dizer, da legenda. Por que apresentar a expressão *levante-se*, e não usar também *cale-se*? Outras possibilidades bastante plausíveis para expressar o imperativo de modo coloquial são: “*Cala essa boca*”, “*cala a boca*”. Por outro lado, não podemos ignorar o fato de a legenda ser um gênero textual e, como tal, sua linguagem apresenta características próprias. Trata-se de um texto escrito que tenta reproduzir a linguagem oral.

No excerto que segue, evidenciamos outras duas realizações do imperativo: a partir do gerúndio, e a partir da estrutura *a + infinitivo*. A situação retratada no fragmento é, como a apresentada anteriormente, de conflito. Vejamos:

Excerto 3

- 1 Hija – *Papi, mami nos castigó por no ir a la escuela.*
– Papai, a mamãe nos castigou por não irmos à escola.
- 2 Caridad – *A callar. ¡No quiero oír ni una mosca! Ya verán ustedes como aprenden a ser responsables.*
– Calados. Nem um pio! Não aprender a ser responsáveis.
- 4 Ruy – *No la cojas con los niños, ellos no llevan la culpa de nada. Y deja eso, yo recojo.*
– Não é culpa deles. Deixe isso, eu limpo.
- 6 Caridad – *Bajen (ordena Caridad a los hijos). Apúrense, vamos, bajando. No se muevan de enfrente al edificio, que el horno no está para pastelitos.*
– Desçam. Vamos, vamos. Fiquem na frente do prédio. Não testem a minha paciência.
- 8 Ruy – *Discúlpame.*
– Desculpe.
- 9 Caridad – *Te pasaste. De esta vez de pasaste.*
– Foi longe demais.

Esse fragmento retrata a cena em que Caridad enfrenta Ruy após o episódio da festa em sua casa. A paciência da mulher parece ter se esgotado, de modo que os filhos também experimentam de sua ira. A filha do casal comunica ao pai que ela e o irmão foram castigados por não terem ido à escola; a mãe, imediatamente, a silencia com um enérgico “*a callar*”, dito com raiva. Intensificando a ordem, acrescenta “*No quiero oír ni una mosca*” (1., 2), expressão idiomática que significa “não quero ouvir nem um pio”. A esse respeito, é pertinente retomar as considerações presentes na obra *Esbozo* (RAE, 1973), quando essa constata o uso recorrente do infinitivo acompanhado da preposição *a*, em substituição ao imperativo, na linguagem oral coloquial. Na língua portuguesa, não há a estrutura “a calar”, geralmente usamos as formas nominais do verbo (particípio ou gerúndio) com esse valor de ordem, assim temos expressões como “*calados*”, “*sentados*”, “*andando*”, “*vamos ficar calados*”.

É pertinente considerar também o uso da expressão “*discúlpame*” (1., 8). De acordo com Bon (1999), as expressões *perdona/ perdone*, são usadas para estabelecer as bases de uma conversação, chamar a atenção do destinatário da mensagem, ao passo que *perdóname/perdóneme*, *disculpa/disculpe* são usadas comumente quando se crê que, de alguma forma, podemos incomodar o outro. Os livros analisados não fazem essa distinção, no *¡Ahora, sí! Lengua española* (JIMÉNEZ et al., 2007), por exemplo, essas expressões são apresentadas, somente, como forma de chamar a atenção do destinatário. Bon (1999) ressalta ainda o fato de que um pedido de desculpas feito com *perdona/perdone* ou com *disculpa/disculpe* pode soar mais frio, menos participativo do que se realizado com os

operadores *perdóname/perdóneme*. Esses podem sugerir um grau maior de sentimento por parte do falante. No excerto em análise, fica evidente o seu uso como expressão sincera do pesar de Ruy pelo que ele fez.

É relevante observar a ocorrência da estrutura com o verbo *querer* com o presente do subjuntivo, bem como o uso do infinitivo. O verbo *querer*, como sabemos, exprime uma vontade, um desejo e pode, dependendo do contexto, expressar certa modéstia, timidez ou cortesia (GAYA, 1961 apud ARGÜELLO, 2000). O infinitivo com valor imperativo, por sua vez, é considerado, como consta em *Esbozo* (RAE, 1973) e em Llorach (1994), muito coloquial e não goza de boa aceitação nas gramáticas. Apesar disso, seu uso é bastante estendido na Espanha e na América, na linguagem cotidiana. Essa estrutura não deve ser confundida com a forma *a + infinitivo*. Vejamos:

Excerto 4

- 1 Marta – *Cuando vuelva, firmamos el contrato y en un par de semanas volamos a Madrid.*
– Quando eu voltar, assinamos o contrato e, em duas semanas, voamos para Madri.
- 3 Ruy – *Oh... qué bien suena eso. Y mientras tanto, ¿qué hacemos?*
– Parece incrível. E enquanto isso?
- 4 Marta – ***Seguir ensaiando.*** *Lorenzo se encargará de todo. **Quiero que le ayudes.** Advierte a los demás que si no siguen el ritmo de trabajo se quedarán. Los mismos que están dentro pueden estar fuera. ¿Me sigues?*
– **Continue ensaiando. Ajude** Lorenzo a cuidar das coisas. Avise que quem não aguentar o ritmo, vai ficar. O lugar de ninguém é seguro. Entendeu?
- 7 Ruy – *Te sigo*
– Entendi.

Nesse fragmento, Marta conversa com Ruy sobre seus planos para os músicos. Diz a este que, quando voltar (de Miami), eles assinarão os contratos. Diante da pergunta de Ruy sobre o que devem fazer enquanto a produtora está fora, esta responde: “*seguir ensaiando*” (l., 4), ou seja, que devem seguir com os ensaios. Além dos aspectos linguísticos, é interessante observar algumas singularidades da situação retratada. Em primeiro lugar, a pergunta de Ruy é um tanto capciosa, pois, considerando que ele e Marta são amantes, o músico pode estar insinuando sobre o que os dois podem fazer enquanto Marta não viaja, ou seja, sua intenção é levá-la para a cama. A produtora seguramente entendeu as insinuações do músico, mas, sutilmente, impõe sua posição de chefe e leva a questão para o lado profissional. Dessa forma, diz a Ruy o que espera que ele faça: “*seguir ensaiando*”. Como vemos, a produtora usou o infinitivo *seguir* em vez de “*sigue*”, “*seguid*” ou “*seguíos*”. A informalidade da situação e a proximidade entre os participantes da conversação, nesse caso,

explicam o emprego dessa construção, considerado demasiadamente coloquial pela RAE (1973). Na legenda, a expressão em questão foi substituída pela locução verbal *continue ensaiando*, bastante utilizada em nossa língua oral.

Com o enunciado “*Quiero que le ayudes*”, Marta expressa seu desejo quanto à posição que quer que Ruy ocupe. Esse enunciado não deixa de ser uma ordem e de expressar uma obrigatoriedade, principalmente porque Marta é a chefe, porém é uma ordem que, de certo modo, soa cortês. Nessa perspectiva, podemos inferir que a intenção da produtora é agradar o amante, colocando-o em uma posição de destaque frente aos outros músicos: em sua ausência o amante e Lorenzo representarão a chefe. Em português, o uso do verbo ajudar em “*ajude*”, ao contrário, não dá margem a essa interpretação. No entanto, se consideramos Marta apenas como a chefe, o enunciado pode soar como uma ordem; por outro lado, se levamos em consideração sua posição de amante, o enunciado pode ser interpretado como um pedido. Daí a importância de se analisar a situação comunicativa. Nessa perspectiva é que, nos fragmentos que seguem, analisamos mais alguns procedimentos indiretos de petição, cujas formas verbais utilizadas se distanciam do modo imperativo e estão, também, relacionadas com a cortesia verbal.

No seguinte excerto, o personagem Tito necessita de dinheiro para investir em um show que ele e Ruy estão organizando. Como bem ressaltou Diego (1995), o pedido de permissão e de empréstimo pode ameaçar a relação social, pois invade o espaço intencional do interlocutor. Nesse tipo de ato, o emissor penetra o território do ouvinte ao solicitar-lhe algo, ao implicar um custo ao interlocutor. A petição ressoa, de certa forma, como uma imposição ao interlocutor, de modo que a cortesia se torna fragilizada. Faz-se necessário, assim, que o locutor recorra a estratégias que restabeleça a harmonia da conversação. Vejamos:

Excerto 5

- 1 *Tito* – *Se supone que ahora que estamos en el proyecto firmaremos contrato y eso ¿no?*
– Agora vamos assinar contrato, não?
- 2 *Lorenzo* – *Claro, por supuesto.*
– Sim, claro.
- 3 *Tito* – *¿Y se supone que nos van a pagar muy bien?*
– Vão nos pagar bem?
- 4 *Lorenzo* – *Ese tema no lo controlo yo, es exclusividad de la jefa [Marta]. Pero, espero que sí.*
– Disso eu não sei. Isso é com o chefe. Espero que sim.
- 5 *Tito* – *Bueno, suponiendo y suponiendo...*
– Sim, mas geralmente...
- 6 *Lorenzo* – *Déjate de leches. Ve al grano.*
– Chega de conversa. Vamos direto ao ponto

- 7 Tito – *El asunto es que necesitamos unos equipos para el concierto nuestro. Y lo que pasa es que no tenemos un kilo. **Hace falta un adelanto.** 400 dólares.*
 – Precisamos alugar um aparelho de som e instrumentos para o show. Estamos falidos. **Precisamos** de um adiantamento. US\$ 400.
- 9 Lorenzo – *¿400 dólares? ¡Coño! Eso es una miseria. Si no te los adelanta Marta, te los presto.*
 – US\$ 400? Isso não é nada. Se Marta não ajudar, ajudo eu.
- 11 Tito – *¡Usted es el tipo!*
 – Você é o cara!
- 12 Lorenzo – *Cuando vuelva Marta de Miami, firmaremos los contratos. Seguro que no pondrá ningún problema para ayudarlos.*
 – Quando Marta voltar de Miami, assinaremos os contratos.
- 13 Tito – *Con ustedes ¿si se puede hacer negocios. “Especial of the Rito’s bar”.*
 – Viu só? Vocês sabem como fechar negócio.
- 14 Lorenz – *¡Hostias!*
 – É isso aí.

Nesse fragmento, vale a pena ressaltar algumas peculiaridades do contexto situacional em que ocorre o pedido. Por mais que o personagem Tito, nesse momento, esteja familiarizado com Lorenzo, a relação entre eles, todavia, é assimétrica e o fato de Tito ter que pedir um adiantamento ao produtor não deixa de causar constrangimento. Esse é um dos poucos momentos do filme em que o ato de pedido é feito de forma menos direta e com elementos que suavizam o impacto da força ilocucionária, como pode ser evidenciado. Observamos que Tito primeiramente deu voltas ao assunto, questionou acerca do contrato, do salário que eles receberiam depois de tudo acertado. Foi necessária a intervenção do interlocutor no sentido de encorajá-lo a ir direto ao assunto (l., 6). Mesmo depois da intervenção do interlocutor, Tito expõe primeiro o problema da banda, ou seja, que precisam de equipamentos, na tentativa de justificar o pedido que fará. Depois, explica que não tem nenhum dinheiro e, só então, explicita a intenção do ato. É interessante que ele usa a expressão “*hace falta un adelanto*” (l., 7) em vez de “*préstame dinero*”. Com isso, o locutor atenua o efeito do ato e resguarda sua imagem. Observa-se ainda que a quantia requerida só é revelada no último momento, o que reforça o quanto o locutor parece desconfortável com a situação.

Em português, temos o uso do verbo *precisar* no presente do indicativo em “*precisamos de um adiantamento*”, significando necessidade ou falta de algo. Não há, pois, uma mudança semântica grande, uma vez que a expressão *hace falta* em espanhol também possui essa conotação. É pertinente, no entanto, atentarmos para a recorrência do verbo *precisar* na língua portuguesa.

O fato de ter dado tantas voltas para efetivar o pedido criou no interlocutor certa expectativa. Pela sua resposta (l., 9) ao pedido de Tito, percebemos que ele esperava algo mais difícil, que fosse exigir dele um maior esforço. O termo *¡Coño!*, nesse caso, intensifica a

expressão de surpresa do interlocutor. Quanto ao uso do vocábulo da esfera religiosa *¡hostias!*, na Espanha, se equivale a *¡leche!*, *¡leches!* e, dependendo do contexto e da entonação, pode significar que algo é besteira, tolice. Como interjeição, expressa alegria, indignação, enfado, dor, contrariedade, admiração etc. (LÉON, 1998).

No excerto a seguir, evidenciamos outra situação comunicativa em que novamente aparece o pedido realizado de forma indireta.

Excerto 6

- 1 Marta – *¿Puede salir un momento, por favor? Gracias. ¿Nos deja solos, Rober?*
– Podem nos dar um minuto? Obrigada. Pode sair, Rober.
- 2 Lorenzo – *Mira, tío, de Gorki me esperaba esto, pero de ti no.*
– Esperava isso de Gorki, não de você.
- 3 Marta – *Creo que somos amigos y por eso te pedirías que lo pensaras.*
– Tenho você como um amigo. Peço que repense isso.
- 4 Ruy – *No, Marta. El contrato es un abuso y lo que quieren hacer con nosotros es una cabronada.*
– Já repensei, Marta. O contrato é abusivo e seus planos são bobagem.
- 6 Marta – *Sé que el contrato es una mierda, pero no puedo ofrecer nada mejor por ahora.*
– Sei que é ruim, mas é o melhor que posso fazer por enquanto.
- 8 Lorenzo – *Quizás en España Marta pueda negociar algo especial para ustedes. Aquí no tienes ninguna posibilidad.*
– Talvez, quando chegarem à Espanha, a Marta possa negociar.

Nesse fragmento, Marta chama Ruy para uma conversa particular. A situação é tensa, uma vez que esse, assim como outros músicos, não haviam concordado com os termos do contrato e se recusavam a assiná-lo. Os produtores tentam convencer Ruy e fazê-lo enxergar o lado positivo da proposta que haviam feito. Antes de iniciar a conversa com Ruy, porém, Marta chama Ruy para uma sala particular e pede aos demais presentes que lhes deem licença. Observamos que o pedido (l., 1) é feito de forma indireta, ou seja, por meio de interrogativas “*¿Puede salir un momento, por favor? Gracias*”. “*¿Nos deja solos, Rober?*”. Há ainda o pedido feito com o futuro do pretérito (*condicional* em espanhol) “*te pedirías que lo pensaras*” (l., 3).

Acerca do uso desses enunciados, destacamos dois aspectos: a polidez e a distancia social. Primeiramente, não podemos desconsiderar a delicadeza da situação retratada, em que todos estavam com os ânimos exaltados devido à discussão que houve entre os músicos cubanos e os produtores. Marta, sendo a chefe, precisa contornar a situação, acalmar os músicos, especialmente Ruy, e garantir os interesses de sua empresa. A primeira imagem que tem que desfazer nesse instante é a de que eles, os produtores, são uns exploradores, pessoas que estavam ali para impor-lhes um contrato absurdo. Sendo assim, procura acentuar a polidez com que trata as pessoas envolvidas na questão, sem perder a

firmeza que sua posição exigia. Os traços de cortesia nesses dois enunciados ainda são bastante marcados pela distância social que é minimizada quando a espanhola se dirige a Ruy (l., 3). Observamos que Marta, primeiramente, procura quebrar a distância social entre ela e o músico dizendo “*somos amigos*”. É importante lembrar que eles foram amantes durante certo tempo e que, entre os dois, a relação não é simplesmente de chefe – empregado. O uso do verbo *pedir* no futuro do pretérito “*pedirías*” vem reforçar a polidez na fala da personagem. Na legenda, a sentença interrogativa “¿*Nos deja solos, Rober?*” converte-se na ordem direta “*pode sair, Rober*”. Nesse enunciado, o que pode atenuar o impacto do ato é a locução verbal *pode sair* em vez de *saia*.

Nos excertos 7 e 8, o pedido é feito de modo indireto e com o futuro do pretérito. Parece-nos interessante analisar a intenção e os efeitos desse uso nos fragmentos a seguir. Vejamos:

Excerto 7

- 1 Marta – *Ruy, estás muy callado, ¿No tienes nada qué decir?*
– Ruy, está muito quieto.
- 2 Gorki – ¿*Qué coño va a decir? A ver, viejo, podría decir el caballero ¿qué le parece el generoso contrato de los hermanos españoles?*
– O que ele pode dizer? Está bem, cara. **Será** que o Ruy **pode** nos **dar** sua opinião sobre este ótimo contrato?

Excerto 8

- 1 Gorki – *El compañero Ruy podría nos explicar ¿cuál es el motivo de su falta de entusiasmo?*
– **Será** que o Ruy **poderia** explicar o porquê da falta de animação?
- 2 Tito – *Asuntos personales.*
– Assuntos pessoais
- 3 Gorki – **¡Cojones!** ¿*Por qué no dejas que conteste él?*
– Deixe-o responder!
- 4 Lorenzo – **¡Me cago en la hostia, Gorki, controla que te estás pasando!**
– Droga, Gorki! Está exagerando.

Os fragmentos em questão retratam uma situação de conflito entre os personagens. Os produtores espanhóis haviam apresentado os termos do contrato aos músicos cubanos e, em virtude do caráter explorador do tal contrato, alguns músicos se sentiram ofendidos e começaram a discutir e a questionar os produtores. Ante o silêncio de Ruy, um dos principais músicos do projeto, Marta lhe pergunta o que tem a dizer (l., 1). Gorki, o mais indignado com a proposta dos produtores, retruca imediatamente, e devolve a pergunta “¿*Qué coño va a decir?*” (l., 2). Em seguida, com tom de escárnio e sarcástica cortesia pede que Ruy expresse sua opinião sobre o contrato (l., 2-3). É interessante o jogo de linguagem feito pelo personagem, ele inicia o enunciado com um tom agressivo e alto e logo muda o tom de voz,

abaixa o volume e faz o “polido” pedido. Usa o futuro do pretérito “*podría*”, para suavizar o impacto do ato, recorre à forma de tratamento “*Caballero*”, qualifica o contrato como “*generoso*” e, vai além, chama os espanhóis de *hermanos*. Tudo isso para construir um enunciado cortês, mas cuja intenção é justamente o contrário: denotar sarcasmo, ironia e distanciamento do interlocutor. Diante do abusivo contrato dos espanhóis, a vontade de Gorki, como de outros músicos ali presentes, é de explodir e dizer umas verdades, mas as conveniências ditam que deve se controlar, manter a compostura, enfim ser cavalheiro. Como adverte Marta em dado momento, “*cada uno puede decir lo que quiera, pero sin ponernos nerviosos*” (Digam o que quiserem, mas mantenham a calma). O mesmo ocorre no fragmento 8, quando Gorki solicita a Ruy que expresse o motivo de sua falta de entusiasmo. Em ambos os enunciados, verificamos que linguisticamente são construções que apresentam elementos caracterizadores da cortesia, mas o contexto situacional e a entonação empregada revelam que a função da cortesia aqui não se enquadra na noção de preservar a face, evitar conflito, promover a proximidade entre os interlocutores etc. defendida por alguns autores (BROWN; LEVINSOM, 1978; VIDAL, 2002).

Na legenda em português do fragmento 7, o pedido proferido por Gorki sofre algumas adaptações gramaticais. Em primeiro lugar, a expressão “*será*” (l., 2) abre o questionamento, logo em seguida o verbo *poder*, no futuro do pretérito, é substituído pela locução “*pode nos dar*” (l., 2), com verbo no *presente + infinitivo*. Semanticamente, a ironia continua latente no enunciado em português e está marcada especialmente pela construção indireta do pedido e pelo uso do adjetivo “*ótimo*” para qualificar o contrato dos espanhóis. Já no fragmento 8, o futuro do pretérito é mantido, acentuando, igual que em espanhol, o sentido irônico do enunciado.

Quanto ao uso de *coño* e *cojones*, vale o que já foi dito nos excertos anteriores. Porém, é relevante comentar a expressão, “*¡Me cago en la hóstia!*”, que antecede a ordem de Lorenzo para que Gorki se contivesse. Trata-se de uma expressão muito comum entre os espanhóis e tem forte carga emotiva, é usada quando algo não vai bem para expressar desgosto, queixa ou extrema contrariedade. *Cagar-se* em algo é uma forma bastante habitual, portanto, de queixar-se ou maldizer-se. *Hóstias*, por sua vez, é um termo do âmbito religioso, mas que ganha outros sentidos quando agregada a expressões feitas como *¡hóstias!*, *De la hóstia* (quando uma coisa é boa demais), *Me cago en la hóstia*. Trata-se de um termo usado especialmente na variedade espanhola. Na língua portuguesa, *Hóstias*, neste contexto, corresponde às expressões *merda!* (contrariedade); *caramba* (admiração).

Em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) esses termos específicos da linguagem coloquial são abundantes, mas nos limitamos a explorar os que aparecem nos excertos que expressam as funções de pedido e de ordem por nós analisadas neste trabalho.

A seguir, tecemos algumas considerações gerais sobre os aspectos analisados no filme focado neste item.

4.3.3.1 Algumas considerações gerais sobre os aspectos analisados em Habana Blues

A partir do que foi analisado nas amostras de língua apresentadas nesse filme, podemos afirmar que a interpretação feita dos termos que poderiam ser considerados “palavrões” ou, em outras palavras, dos vulgarismos que permeiam a linguagem coloquial tanto dos espanhóis quanto dos cubanos, depende, sobretudo, do contexto extralinguístico. Tais intensificadores, por si só, não interferem na classificação de um enunciado como sendo cortês ou descortês. Do mesmo modo que as fórmulas e os elementos linguísticos tidos como essencialmente corteses (formas de tratamento, modo verbal, uso de expressões formulaicas como *por favor* etc.) também não. Confirmamos aqui as constatações de Briz (2006) quando afirma que a (des)cortesia codificada se neutraliza nesses casos em virtude da situação comunicativa, especialmente a relação vivencial de proximidade entre os interlocutores, do marco de interação familiar, da relação de maior ou menor igualdade de poder e do conteúdo do enunciado. Quanto aos usos dos termos possíveis de serem considerados vulgares, vimos que alguns deles têm o seu uso estendido tanto na variedade peninsular quanto na cubana, enquanto outros são específicos de uma determinada variedade.

Verificamos ainda que os atos de pedido e ordem diretos em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) são mais recorrentes do que os indiretos, ou seja, aqueles realizados a partir de sentenças interrogativas. Quanto aos primeiros, geralmente, são expressos com o imperativo verbal ou alguma das formas verbais disponíveis. Em português, nessas realizações, evidencia-se a preferência na linguagem coloquial pela perífrase *verbo no presente do indicativo + infinitivo*, ainda que em algumas situações tenham aparecido outros usos. As formas imperativas com a função de ordenar são mais abundantes nesse filme.

A respeito dos enunciados indiretos, isto é realizados a partir de sentenças interrogativas ou por sentenças nas quais a intenção do ato não vem explícita na forma verbal, identificamos os seguintes valores: No excerto 6, contexto formal e onde a relação entre os envolvidos na conversação é assimétrica, detectamos a intenção de se manter a polidez. Nos

excertos 7 e 8, os enunciados indiretos foram empregados com a intenção de ironizar. Por último, temos o pedido de empréstimo feito por Tito ao espanhol Lorenzo, excerto 5, em que prevalece a intenção de preservar a face.

Na legenda em português, averiguamos que os enunciados indiretos foram introduzidos com o verbo “ser” no futuro do presente do indicativo (será), mantendo algumas vezes o verbo principal no futuro do pretérito, outras não. Contudo, os valores dos enunciados se mantiveram.

No seguinte item, analisamos amostras linguísticas de *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), nos concentrando especialmente naqueles aspectos relacionados ao imperativo, à cortesia e aos termos “vulgares” que se distinguem da produção cinematográfica que acabamos de analisar.

4.3.4 O imperativo verbal e as formas imperativas em *Pareja Made in Spain*

É pertinente ratificar que, neste filme, predomina o espanhol peninsular e muitas das estruturas utilizadas nessa variedade na realização dos atos de pedido e de ordem foram analisadas nas amostras de língua no item anterior. No entanto, em *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), talvez por apresentar situações comunicativas distintas, encontramos enunciados dignos de serem esmiuçados. Tais construções nos permitem ampliar a visão sobre os contextos e os valores das formas imperativas, além de evidenciar melhor alguns aspectos reveladores da identidade espanhola, tanto no que se refere às estruturas de pedido e de ordem quanto aos usos de termos ditos vulgares e a cortesia verbal.

No excerto que segue, a mãe de Mercedes faz algumas recomendações à filha antes que essa viaje. Vejamos:

Excerto 1

- 1 Herminia – *Mercedes, hija, **que no dejes** de llamarme en cuanto llegues ¿sí? que ya sabes el miedo que me dan los aviones. Y además Gran Canaria está muy lejos y con mucha agua por el medio.*
- 4 Merche – *No te preocupes, madre que en cuanto llegue al hotel yo te llamo. Además he dejado aquí la dirección y el teléfono del hotel. Hotel Tamarindos ¿ves? Si Carlos se pone tonto o respondón **me llamas**.*
- 7 Herminia – *No te preocupes que yo sé cuidar muy bien de mi nieto. Le voy a traerlo bien corto.*
- 9 Merche – *Ah, eso ya lo sé yo.*

Nesse fragmento, Hermínia demonstra sua preocupação com a filha que está saindo de férias com o esposo e outro casal de amigos. Considerando a idade de Mercedes (tem aproximadamente 40 anos), pode parecer peculiar para uma pessoa de outra cultura essa preocupação da mãe. No entanto, temos de levar em consideração que é comum na Espanha a matriarca morar com a filha, mesmo esta sendo adulta e estando casada. O respeito e a consideração que gozam as pessoas de mais idade no seio da família espanhola, em especial no final dos anos 70, época em que a série é ambientada, são importantes aspectos a serem analisados na sala de aula. Concentremo-nos, no entanto, nas peculiaridades do imperativo e das formas imperativas destacadas no excerto.

Na linha 1, Hermínia pede à filha que telefone assim que chegar ao seu destino (Ilhas Canárias). O pedido, “*que no dejes de llamarme en cuanto llegues*”, é feito a partir da estrutura *que exclamativo + modo verbal subjuntivo*. A ideia expressa nesse enunciado é a de que a mãe já havia feito o pedido à filha anteriormente e só o estava reforçando. O enunciado tem, portanto, um caráter enfático. Convém chamar a atenção também para a importância do contexto da enunciação para interpretar esse enunciado como um pedido. É necessário saber que, dependendo do contexto, tal estrutura pode expressar também conselho, sugestão ou ordem.

Na linha 6, Mercedes pede que a mãe lhe telefone caso o filho (Carlos) aja de modo inconveniente ou fique respondão. O uso da expressão *me llamas*, com o presente do indicativo com valor imperativo, em vez do imperativo *llámame* parece conferir ao enunciado um sentido menos impositivo, o que faz o pedido soar como um conselho. Trata-se de duas possibilidades gramaticalmente corretas de se fazer um pedido em espanhol, a escolha por uma ou outra forma depende, em grande parte, de questões pragmáticas, como o contexto e a intenção comunicativa. Isso pode ser evidenciado no fragmento seguinte, em que o imperativo foi o modo verbal escolhido.

Excerto 2

- 1 Ramón – *¿Qué pasa? ¿Se sirve o no se sirve en este bar?*
(...)
- 2 Ramón – *Pero es que quedé con tu hermano de acercarle al aeropuerto y ¿por qué no lo llevas tú?*
- 3 Miguel – *¿Yo? ¿Acercarme mi hermano al aeropuerto? Acércale tú, se le ha pedido a ti y no yo.*
- 5 Ramón – *Es un detalle por tu parte y... detalle es detalle...*
- 6 Miguel – *Y a ti ¿qué te importa como debo estar o no con mi hermano?*
- 7 Ramón – *Me importa Miguel, me importa, pues yo vengo a tomar mi vino aquí todos los días y ahora que veo a tu hermano pasar de largo me entra una cosa así que me siento como un traidor.*
- 10 Paquita – *¿Qué te cuesta acercarte tu hermano al aeropuerto?*
- 11 Miguel – *¡Qué no acerco él a ningún lado! ¡Qué me dejéis tranquilo, por favor, hombre!*
- 13 Paquita – *Déjalo, déjalo que en eso son iguales a un par de cabezotas.*

Esse diálogo, ao contrário do anterior, não retrata uma situação de harmonia entre os interlocutores. A relação entre Miguel e seu irmão, Antônio Alcântara, está estremecida e, no momento retratado no fragmento, Ramón e Paquita tentam forçar uma aproximação entre os dois irmãos, sugerindo que Miguel leve o irmão ao aeroporto (l., 2). Diante dessa sugestão, Miguel responde rispidamente: “*Acércale tu*” (leva você). Observamos que, ao devolver a sugestão, Miguel não tem a mínima intenção de ser polido, porque, para este, Ramón está sendo inconveniente ao se intrometer em uma questão que não lhe diz respeito (l., 6). Esclarecemos, porém, que o que confere ao enunciado esse sentido não é simplesmente o uso do imperativo, mas o modo como esse foi dito, ou seja, a entonação do personagem. Na linha 13, por exemplo, esse modo verbal foi usado novamente e ganha outro sentido que não o da ordem ou da falta de amabilidade. Em “*déjalo, déjalo*” (deixe isso, deixe isso), a personagem aconselha Ramón a não insistir na questão e a deixar Miguel de lado, pois esse e Antônio são um “*par de cabezotas*” (teimosos, cabeças-duras).

Novamente, nesse excerto, encontramos a ocorrência da estrutura *que exclamativo + modo verbal subjuntivo* em “*Qué me dejéis tranquilo*” (Deixem-me em paz!) (l., 11). Nesse caso, a impaciência do personagem reforça o caráter enfático do pedido. Convém destacar o uso de *vosotros*, explicitado no verbo *dejéis*, como sendo uma das características da variedade peninsular para o tratamento informal na segunda pessoa do plural. Nos países hispanoamericanos, usa-se comumente *ustedes* tanto para o tratamento formal quanto informal, no plural. O uso da expressão *por favor* igualmente contribui para intensificar a força do pedido e, nesse exemplo, tal expressão não parece ter sido usado com a intenção de ser amável ou cortês; mas irônico e sarcástico.

É importante considerar ainda o enunciado “*¡Qué no acerco él a ningún lado!*” (Não o levo a parte alguma), que expressa a recusa de Miguel e sua teimosia. Nesse enunciado, vemos novamente a presença do *que exclamativo*, mas o verbo está no presente do indicativo. Nesse contexto, o enunciado expressa recusa, negação e não deixa de ser também uma ameaça de Miguel para que deixem de importuná-lo. Foi empregado igualmente em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) na fala da avó de Tito (*Que me levanto y me voy*, excerto 1, l.11), para expressar ameaça.

Na situação que apresentamos a seguir, encontramos a estrutura *que exclamativo + subjuntivo* em que a função de pedido parece denotar uma súplica.

Vejamos:

Excerto 3

(Suena el teléfono)

- 1 Desi – **Que dejes** de llamarme aquí, por favor.
- 2 Loli – *Desi, es que cuando te llamo tengo una cosa muy importante que hablarte.*
- 3 Desi – *¿Otra vez lo de la maldita pruebecita o qué?*
- 4 Loli – *Sí y no. Es que justo ahora no puedo hablar.*

A primeira análise desse fragmento nos leva a interpretar o enunciado “*Que dejes de llamarme aquí, por favor*” (Pare de ligar aqui, por favor.) como mero pedido. No entanto, se consideramos melhor a situação comunicativa e a entonação do personagem, descartamos essa possibilidade. Desi e Loli são amantes e essa não deixa de importuná-lo para que se divorcie da esposa e assuma a relação dos dois. Enquanto Loli o pressiona, Desi está nas Ilhas Canárias tratando de salvar seu casamento em uma espécie de segunda lua de mel. Por isso, ao atender a mais uma das ligações inoportunas da amante, Desi lhe suplica que pare de ligar. A voz sussurrada e os olhares furtivos do personagem revelam o medo de que a esposa o flagre ao telefone com a amante. O enunciado, por sua vez, deixa claro que não era a primeira vez que Desi pedia para não ser incomodado com tais ligações, da mesma forma que revela o propósito das chamadas de Loli: promover um flagrante. Observe que Loli, ao ser questionada sobre o motivo da chamada, desconversa e informa que, naquele momento, não pode falar (l., 4)

Nos seguintes fragmentos, constatamos o emprego do imperativo verbal com outras funções que não a da ordem e do mandado. Nos excertos que seguem, vemos o imperativo com função de sugerir algo e também com a função de pedir. Vejamos:

Excerto 4

- 1 Sabrina – *¡Antonio, refresca!* (borrifando água em Antônio)
- 2 Antônio – *Uy, **quita** que el agua es para las plantas. Es que en España nos gusta refrescarnos más con cerveza.*
[...]
- 4 Sabrina – (tirando a parte superior do bikini) *¿No haces topless?*
- 5 Merche – *Ah...es que (cara de asustada)...En España esas cosas...No.*
- 6 Sabrina – [...]*pues **pruébalo**.*

Nesse excerto, Antônio, sua esposa, Mercedes e um casal de alemães que tinham conhecido ao chegar a Canárias estão na praia. Sabrina sai do mar e brinca com Antônio borrifando-lhe água no rosto, esse responde à brincadeira dizendo que água é para as plantas e que, na Espanha, costumam se refrescar com cerveja. Observamos o uso do imperativo afirmativo em “*quita*” (l., 2) (pare), com a função de pedir. O contexto e a entonação, no entanto, devem ser considerados para que possamos interpretar esse uso como pedido. Esse é

um verbo que aparece com muita frequência em espanhol e adquire significados diversos; dependendo do contexto e da entonação de quem o profere, pode significar, além de “*pare*”: “*tire*” - *Quítate los zapatos, por lo menos* (Tire os sapatos pelo menos) -; “*saia*” - *¡Quita de mi vista!* (Saia/suma da minha frente).

A partir da linha 4, nos deparamos com uma situação que muito nos diz sobre a identidade dos personagens: a alemã, muito à vontade, retira a parte superior do biquíni e convida Merche a fazer *topless*. O imperativo “*pruébalo*” (l., 6), no contexto em questão, soa como uma sugestão. Essa sugestão deixa implícita a intenção da mulher de chocar Mercedes com sua atitude liberal.

Não podemos passar por essa cena sem abrir um parêntese para comentar alguns aspectos da identidade visivelmente marcados na situação retratada. Observamos, no excerto, o modo como os espanhóis, Antonio e Mercedes, sentem a necessidade de afirmar sua identidade frente à estrangeira. Nas linhas 2-3, por exemplo, Antônio diz a Sabrina “*en España nos gusta refrescarnos más con cerveza*”. Em seguida, Mercedes afirma “*En España esas cosas...No*” (l., 6), se referindo ao fato de que em sua cultura não era comum esse costume. Vemos claramente na resposta de Mercedes como a fronteira cultural se ergue entre ela e a alemã. Lembramos que o fato de usar biquíni era para os espanhóis, nessa época (1975), um ato de significativo avanço, já que a ditadura, ainda recente, proibia o seu uso. Nesse sentido, para Mercedes, fazer *topless* é algo no mínimo escandaloso e absurdo. Aqui se estabelece a diferença: as espanholas, de fato, não são como as alemãs. Mercedes se posiciona como espanhola e, ao fazer isso, está implicitamente querendo dizer “não sou alemã”, “não me sinto tão européia quanto você”. Isso ilustra bem as palavras de Silva (2007, p. 82) quando este diz que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...] dizer *o que somos* significa também dizer *o que não somos*.” (grifos do autor).

Nesta outra cena, temos a oportunidade de refletir novamente sobre a construção da identidade espanhola, tanto a partir do aspecto linguístico quanto comportamental, e também analisar os usos do imperativo. Vejamos:

Excerto 5

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Desi | – <i>Ahí veo. Espera, espera un momento que ahí veo a dos tías haciendo</i> |
| 2 | | <i>topless, macho. ¡Por los clavos de Cristo!</i> |
| 3 | Antônio | – <i>Pues, ¿haciendo topless? ¿Así, sin nada?</i> |
| 4 | Desi | – <i>Sí.</i> |
| 5 | Antônio | – <i>¡Esas alemanas! A ver</i> |
| 6 | Desi | – <i>Allí, detrás de las dunas.</i> |

- 7 Antônio – *No las veo.*
 8 Desi – *Allí, mira, mira, coño.*
 9 Antônio – *Ah, sí. ¡Me cago en la hospitalidad! ¿Tú eres tonto?*
 10 Desi – *Pero, ¿Qué pasa?*
 11 Antônio – *¿Cómo qué pasa, no te das cuenta de que son Merche y Clara?*
 12 ¡Joder!
 13 Desi – *Oye, oye, oye no mires que está mi mujer ahí.*
 14 Antônio – *Oye, perdona pero yo no estoy mirando a tu mujer, que estoy mirando a mi mujer.*
- [...]
- 16 Antônio – *No las mires con los prismáticos. Déme esos prismáticos, desiderio. Déme los prismáticos.*
 18 Desi – *¡Quita, Antonio!*
 19 Antônio – *Dámelo, dámelo.*
 20 Desi – *¡Qué no! ¡Joder!*

Nesse fragmento, Antonio e Desi estão observando a movimentação da praia quando esse vê, através do binóculo, duas mulheres fazendo *topless*. Para a surpresa dos dois amigos, eles descobrem que as tais mulheres eram suas respectivas esposas. Diante da constatação de que um havia visto a mulher do outro, parcialmente, nua, começam uma discussão motivada pelo ciúme, e Antônio tenta tirar o binóculo de Desi. Destacamos as seguintes realizações do imperativo: “*Espera, espera*” (l., 1); “*no mires*” (l., 13); “*No las mires*” (l., 16); “*Déme*” (l., 16-17); “*Quita*” (l., 18); “*Dámelo, dámelo*” (l., 19).

Verificamos, na linha 1, a estrutura *espera, espera* em que o imperativo é empregado com a função de pedir. Nesse caso, o personagem parece querer ganhar tempo para certificar-se melhor do que estava vendo. Nessa época, década de 70, certos costumes ditos liberais não eram vistos com naturalidade pelos espanhóis, por isso o personagem parece duvidar, por um momento, do que vê. No entanto, percebemos que, não obstante a relutância de Mercedes (ver excerto 4), ela e sua amiga acabam cedendo ao impulso de fazer essa prática tão naturalmente feita por algumas das mulheres européias que vinham bronzear-se nas praias da Espanha. No fim, algo da cultura do outro é incorporado.

Na estrutura *no mires* (não olhe) e *No las mires* (não as olhe), há o emprego do imperativo negativo, que é construído com o advérbio de negação *no* + presente do subjuntivo. Em essência, esses enunciados não deixam de constituir uma ordem: Desi ordena ao amigo que pare de olhar com os binóculos, depois é a vez de Antônio ordenar-lhe que pare. Caso o contexto seja desconsiderado, tais enunciados podem ser interpretados simplesmente como um pedido, mas não podemos nos esquecer que a entonação e o fato de os dois amigos estarem discutindo contribuem para a leitura que fazemos das funções comunicativas.

Quanto ao uso da estrutura *déme (usted)* (dê-me) em vez de *dame (tú)*, parece intrigante que o personagem a use nesse contexto marcado pela proximidade entre os

interlocutores. No contexto retratado, Antônio se irrita com Desi e lhe ordena que entregue o binóculo. Uma das hipóteses para o emprego do verbo conjugado na terceira pessoa singular (usted) e não na segunda (tú) é o fato de o personagem querer impor certo distanciamento, como se dissesse a Desi que sua ordem para que entregasse o objeto não era a de um amigo, mas a de um esposo enciumado que defende o que é seu. Essa tentativa de distanciamento logo se rompe quando Antônio usa a segunda pessoa em *Dámelo, dámelo*. Uma observação atenta da cena nos mostra que os dois amigos não estão brigando seriamente, trata-se de uma discussão marcada pela camaradagem.

Por último, convém ressaltar, brevemente, que o verbo *quita* (l., 18) é empregado com o sentido de parar, isto é interromper uma ação, mesmo uso identificado no excerto 4.

Como marcas expressivas da linguagem coloquial, observamos no excerto 5 alguns vocábulos que podem ser consideradas vulgares por tratarem de temas tabus como o sexo, a escatologia ou a religião. Como foi dito, em *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), esses usos não aparecem de modo tão intenso quanto em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), mas não deixam de serem usados com significativa expressividade. Vejamos, por exemplo, o uso de *joder* (l., 12-20) e *coño* (l., 8). A respeito do significado de *joder*, de acordo com a intencionalidade de uso, podemos dizer que perdeu quase por completo a sua concepção de efetuar o coito. É um termo usado tanto em Cuba quanto na Espanha, com o sentido de incomodar ou como interjeição que indica aborrecimento e surpresa. Na linha 12, por exemplo, o termo expressa surpresa. Na linha 20 novamente é usado como interjeição, e expressa o aborrecimento do personagem. O termo *coño*, no contexto em questão, também é usado como interjeição para expressar surpresa e denota certa impaciência do personagem diante da dificuldade do amigo em localizar as suas respectivas mulheres na praia. Esse termo, como vemos, perde seu sentido original de referência ao órgão sexual feminino.

As expressões idiomáticas da esfera religiosa “*¡Por los clavos de Cristo!*” (l., 2) e “*¡Me cago en la hospitalidad!*” (l., 9) também são características da linguagem coloquial. A primeira expressão é uma variação eufemística de *¡Me cago en la hostia!* e equivale a *¡Por el amor de Dios!* (Pelo amor de Deus). É usada geralmente para indicar surpresa ou aborrecimento, sem nenhuma conotação religiosa direta. No contexto em questão, serviu para expressar a surpresa de Desi ante a visão das mulheres seminuas. *¡Me cago en la hospitalidad!*, da mesma forma, denota surpresa. O verbo *cagar*, nessa expressão, é usado em muitas construções. De acordo com León (1998), o termo *cagarla* pode significar que uma pessoa se equivocou, disse ou fez algo inoportuno e desconcertante. Para indicar

contrariedade diante de imprevistos e contratempos, tornou-se comum o uso na Espanha de *¡La cagaste, Burt Lancaster!* uma famosa canção de rock do grupo *Hombres G* (LIMA; SILVA, 2006, p. 107).

Como constatamos, nas situações comunicativas analisadas, o imperativo verbal e as formas imperativas são usados com a função de pedir e ordenar. Todos os exemplos, no entanto, são de construções diretas. Nos fragmentos a seguir, evidenciamos alguns atos de pedido e de ordem realizados de modo indireto, ou seja, a partir de sentenças interrogativas, seja com verbos no imperativo ou a partir de formas imperativas.

Na cena a seguir, o filho mais novo dos Alcántara (Carlos) e seu melhor amigo Josete vivem um apuro: estão prestes a terem sua primeira experiência sexual e não têm noção de como agir com uma garota. Então, Carlos liga para o seu irmão mais velho em busca de uma explicação:

Excerto 6

- 1 Carlos – *¡Hola!, Toni. Soy Carlos*
 2 Toni – *¡Hola! ¿Todo bien?*
 3 Carlos – *Sí, si. Estoy aquí en casa de Josete*
 4 Toni – *Ah, bien. ¿Pasa algo?*
 5 Carlos – *No, no. Es que quería saber si... Yo te hago una pregunta tú me la respondes ¿no?*
 7 Toni – *Si yo sepa la respuesta...pues claro.*
 8 Carlos – *Si, sabe, seguro, seguro.*
 9 Toni – *Anda, dime.*
 10 Carlos – *¿Tu me podrías explicar así, en blanca, cómo se hace?*
 11 Toni – *¿Cómo se hace el qué?*
 12 Carlos – *Como se hace...eso...*
 13 Josete – *...el amor*
 14 Toni – *Pues, Carlos, ¿eso tiene que ser así por teléfono?*
 15 Carlos – *Es que no disponemos de mucho tiempo...*
 16 Josete – *... Como mucho de minutos.*

É evidente, nesta conversação, o quanto é difícil para Carlos formular o seu pedido. Essa dificuldade é justificável, em parte, pela timidez e o constrangimento do menino em abordar, com o irmão, um assunto tabu como o sexo. Dessa forma, não consegue ir direto ao assunto, ele tenta fazê-lo, mas perde a coragem e começa com preâmbulos, como vemos em “*Es que quería saber si... Yo te hago una pregunta tú me la respondes ¿no?*” (l., 5-6) (Querida saber si...Se eu te fizer uma pergunta, você me responde?). Depois de alguns rodeios, finalmente, formula o pedido de explicação “*¿Tu me podrías explicar así, en blanca, cómo se hace?*” (l., 10). Observamos que o pedido foi feito a partir de uma sentença interrogativa e a locução verbal “*podrías explicar*”, com o verbo no futuro do pretérito, atenua ainda mais a força ilocucionária do pedido. Observamos, ainda, que na informação do enunciado, Carlos

omitiu a expressão *sexo* ou *hacer el amor*, deixando que seu irmão a inferisse, quando este não o faz, Josete completa a informação. Quanto à expressão idiomática *en blanca*, quer dizer bem explicado, de modo a não haver qualquer dúvida. Em português, a expressão correspondente seria “preto no branco”⁸⁸. Retomando a análise do pedido de Carlos, convém ressaltar que, no exemplo, a escolha pela construção indireta do pedido deve-se à delicadeza do tema a ser tratado, não tem a ver com a formalidade ou informalidade, ou com a situação assimétrica entre os interlocutores, como podemos ver nas situações de formulação de pedido em um bar.

Excerto 7

- (Antonio al mesero)
 1 ¡Hola! – ¿**Me pone** uno de esos roncitos de Canarias?

Excerto 8

- (Desi al camarero)
 1 Desi – ¡*Buenos días, camarero!*
 2 Camarero – ¡*Buenos días!*
 3 Desi – ¿**Me pone, por favor**, un roncito con hielo? *Y...pero doble no me pongas unas pocas gotas ¿eh? y me gusta la trecientos siete. ¿Me deja el teléfono, por favor?*

Nos excertos 7 e 8, predominam uma situação formal e a escolha por construções com verbos no presente do indicativo como em “*Me pone*”, “*Me deja*”, em sentenças interrogativas, está relacionada com a intenção de ser cortês. Convém chamar a atenção ainda para o fato de os pedidos só terem sido feitos após os clientes estabelecerem o primeiro contato com o garçom, com as formas de cumprimento “*hola*”, “*Buenos dias*”. Segundo Bon (2000), para que esse tipo de pedido não soe descortês ou grosseiro, convém esperar que o atendente se ponha à disposição do cliente. Nos fragmentos em questão, ocorre o contrário, quem primeiro estabelece a comunicação são os clientes. Isso, a nosso ver, não comprometeu a polidez dos enunciados, pois a entonação, o uso de sentenças interrogativas e a fórmula de cortesia “*por favor*” (1., 3) não deixam dúvidas de que os clientes foram educados e polidos.

No item seguinte, tecemos algumas considerações gerais acerca das duas produções cinematográficas analisadas.

⁸⁸ É importante não confundir *en blanca* com *estar sin blanca* que significa estar sem um tostão, isto é sem dinheiro.

4.3.4.1 Algumas considerações gerais sobre os aspectos analisados em Pareja Made in Spain

Diferentemente de *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) apresenta poucas situações de conflitos e discussões alteradas. As amostras de língua analisadas, em sua maioria, retratam conversações nas quais predomina a harmonia entre os envolvidos e não há muita alteração nos ânimos. Tais fatores, a nosso ver, contribuíram para que predominasse, nas conversações analisadas, uma maior ocorrência das funções de pedido. Os pedidos são construídos tanto a partir de verbos no imperativo quanto de outras formas imperativas. Como vimos, o emprego de termos ditos vulgares também foi menos intenso. Esse fato está relacionado com as situações comunicativas, com a idade e identidade dos interlocutores, fatores que seguramente influenciam na escolha vocabular e na peculiaridade da linguagem empregada.

Quando à opção do falante por sentenças indiretas e mais polidas, vale ressaltar que elas estão diretamente relacionadas com a natureza, o tema do pedido ou da ordem e com a proximidade entre os parceiros da conversação etc. Não foram encontradas sentenças indiretas com a intenção de ironizar, como vimos em *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005), apenas como estratégia de cortesia e de resguardar a face ante uma questão delicada.

No item seguinte, fazemos uma breve discussão acerca dos dados evidenciados nos dois filmes com a intenção de estabelecermos as devidas aproximações e distanciamentos entre as variedades linguísticas cubana e espanhola e explicitarmos como entendemos a singularidade da identidade dessas variedades.

4.3.4.2 Discussão integrada dos dados de Habana Blues e Pareja Made in Spain

Julgamos pertinente apresentar uma síntese das estruturas usadas para dar ordens e fazer pedidos analisadas neste estudo, bem como das expressões idiomáticas e dos termos que podem ser considerados vulgares.

Vejamos essa sistematização nos quadros que seguem:

Quadro 4.1: Estruturas usadas nos enunciados que expressam pedidos e ordens: *Habana Blues* e *Pareja Made in Spain*

VARIEDADE CUBANA	VARIEDADE ESPANHOLA
<i>Formas imperativas (pedidos e ordens com o modo imperativo)</i>	<i>Formas imperativas (pedidos e ordens com o modo imperativo)</i>
<i>Bájame</i>	<i>Explícame</i>
<i>Baja / bajen</i>	<i>Déjalo</i>
<i>Cálmate</i>	<i>Acércale</i>
<i>Paren / paren ya</i>	<i>Quita</i>
<i>Apaga</i>	<i>Pruébalo</i>
<i>Vete</i>	<i>Espera</i>
<i>Báñate</i>	<i>No mires</i>
<i>Lléname</i>	<i>No las mires</i>
<i>Cállate</i>	<i>Déme</i>
<i>Apúrense</i>	<i>Dámelo</i>
<i>No se muevan</i>	<i>No me digas</i>
<i>Otras formas (pedidos e ordens)</i>	<i>Otras formas (pedidos e ordens)</i>
<i>Ya está</i>	<i>Seguir ensayando</i>
<i>Tenemos que</i>	<i>Quiero que</i>
<i>Te levantas</i>	<i>¿Puedes salir?</i>
<i>Te estás llevando</i>	<i>¿Nos deja solos?</i>
<i>A callar</i>	<i>Te pedirías</i>
<i>Bajando</i>	<i>Es que quería</i>
<i>¿Podría nos explicar?</i>	<i>¿Podrías nos explicar?</i>
<i>¿Podría decir?</i>	<i>Me llamas</i>
<i>Hace falta un adelanto</i>	<i>¿Me pone?</i>
<i>¡No!</i>	<i>Me deja?</i>
<i>Discúlpame</i>	<i>qué dejes/qué no dejes/qué me dejéis</i>
	<i>Es que quería</i>

Quadro 4.2: Os “palavrões” e as expressões idiomáticas de *Habana Blues* e *Pareja Made in Spain* evidenciados nos excertos analisados

VARIEDADE CUBANA	VARIEDADE ESPANHOLA
<i>¡Cojones!</i>	<i>Me jode</i>
<i>¡Carajo!</i>	<i>¡Joder!</i>
<i>¡Mierda!</i>	<i>¡Hostias!</i>
<i>¡Coño!</i>	<i>¡Coño!</i>
	<i>¡Me cago en la hostia!</i>
	<i>¡Me cago en la hospitalidad!</i>
	<i>¡Por los clavos de Cristo!</i>
	<i>En blanca</i>

Observamos que algumas estruturas usadas para expressar as duas funções analisadas (pedir e ordenar), bem como o uso de alguns termos ditos vulgares apresentam usos correntes tanto no espanhol de Cuba quanto da Espanha. Não é possível desconsiderar, no entanto, a existência de estruturas próprios desta e daquela variedade. A heterogeneidade linguística nos excertos analisados é evidente na escolha vocabular, no sotaque, nos contornos sintáticos e prosódicos. Nessa perspectiva, então, podemos dizer que, apesar de estarmos diante de uma única língua (a língua espanhola), do ponto de vista discursivo, as variedades cubana e espanhola são distintas, heterogêneas e produzem discursividades singulares (ORLANDI, 2005). Endossamos aqui as palavras dessa autora, quando afirma que estamos diante de línguas consideradas as mesmas – as que se falam na América Latina e na Europa – porém que se marcam por se historicizarem de formas completamente distintas em sua história de formação dos países.

No seguinte capítulo, retomamos os nossos objetivos e perguntas de pesquisa a fim de tecermos as considerações finais acerca dos dados analisados. Apresentamos as limitações desta investigação e, por fim, algumas sugestões para futuros trabalhos no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, em particular do espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa são: a) Classificar e contrastar o modo como os LDs para estudantes brasileiros de espanhol apresentam, retomam e exploram os atos de *pedir* e *ordenar* em espanhol a partir do imperativo verbal; b) identificar e analisar as estruturas de pedido e de ordem a partir das amostras dos filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008); c) descrever e analisar, a partir da relação espanhol-português, aspectos interculturais que envolvem os usos dos atos de *pedir* e *ordenar* nessas produções e d) evidenciar como as escolhas linguísticas dos falantes passam pela identidade pessoal e social. A fim de alcançarmos esses objetivos, partimos das seguintes questões de pesquisa: De que forma os LDs para o ensino-aprendizagem do espanhol, denominados de comunicativos, e os filmes *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008) contemplam: a) a complexidade dos atos de pedido e de ordem da língua espanhola b) a afirmação das identidades dos falantes a partir de suas escolhas por uma ou outra forma de realizar o imperativo? e c) as relações interculturais nos usos das funções de pedido e de ordem?

Por meio da leitura prévia dos LDs, definimos as categorias que poderiam nortear tanto a nossa análise dos livros didáticos quanto dos filmes. Dessa forma, evidenciamos, *a priori*, as seguintes categorias de análise: o imperativo sob uma vertente mais tradicional e o imperativo sob uma vertente mais funcional. Para cada uma dessas vertentes, definimos duas subcategorias, a saber: *vertente formal*: a) Apresentação do imperativo: ênfase no modo imperativo; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: algumas limitações. *Vertente mais funcional*: a) Apresentação do imperativo: ênfase nas formas imperativas; b) As situações comunicativas e as funções do imperativo: alguns avanços. Tendo em vista a riqueza das amostras de língua evidenciadas nos filmes, acrescentamos uma categoria relacionada ao aspecto da (des)cortesia verbal; a intitulamos de: c) a (des)cortesia em *Habana Blues* e *Pareja Made in Spain*. Para procedermos este estudo, partimos de uma concepção qualitativa de pesquisa e adotamos a técnica de análise de conteúdo. A análise interpretativa foi quem nos conduziu às constatações finais que apresentamos neste capítulo.

Quanto aos LDs, sobretudo os que se enquadram na vertente tradicional (*Español Ahora, ¡Ahora, sí! Língua espanhola* (JIMÉNEZ et al., 2007) *Mucho* (ALVES; MELLO, 2004), *Español lengua viva* (MARTÍN et al., 2007)), verificamos que não

contemplam toda a complexidade das estruturas dos atos de pedir e ordenar, bem como das demais funções imperativas. Alguns livros focam muito os aspectos estruturais e não exploram as formas imperativas e as situações comunicativas em que essas são usadas; outros conferem pouca ou nenhuma importância aos aspectos culturais subjacentes ao uso da linguagem, mesmo que, na sua apresentação, o livro se proponha a cumprir tal objetivo.

O que presenciamos nos LDs, no que se refere ao modo de expor as funções comunicativas de pedir e de ordenar, é a exposição descontextualizada de frases e ou expressões que cumpririam essas funções. Não são apresentadas ao aprendiz as intenções comunicativas, os valores e os sentidos que dada expressão tem em diferentes situações comunicativas.

Como ressaltamos em outro momento deste trabalho, dois LDs conseguem sair um pouco dessas limitações. São eles *Puentes* (MAINARDI; GASPARINI, 2000) e *Español en marcha* (VIUDEZ et al., 2005). O imperativo é explorado, nessas duas obras, de maneira mais funcional, levando em consideração as possibilidades de expressá-lo através de construções modais e perífrases em espanhol.

Contudo, tal como os outros manuais, estes também não estão livres de limitações; mas são restrições possíveis de serem contornadas pelo professor e pelo aluno, já que as atividades, os textos evidenciam certa preocupação dos autores em fazer com que o aluno se identifique com o aprendizado. São atividades que tentam simular situações observáveis no cotidiano, na vida do aprendiz. O aspecto artificial dos diálogos e dos textos, tão acentuado nos outros LDs, é minimizado. *Puentes* é o LD que melhor atende aos preceitos da abordagem comunicativa do ensino de línguas. Isso porque, ao contrário dos outros LDs, esse livro consegue explorar as características funcionais dos gêneros, as formas linguísticas e as possibilidades de variações existentes.

No que tange à exploração dos aspectos culturais que estão imbricados na linguagem de modo geral e, em especial, nos elementos por nós analisados, vale ratificar que não nos pareceu satisfatória. Em primeiro lugar, embora os livros analisados explicitem, na apresentação, o propósito de trabalhar com a pluralidade cultural do mundo hispânico, por exemplo, a maioria deles representa a variedade peninsular, a exceção de *Puentes*, que prioriza a variedade hispanoamericana. E, quando revelam marcas linguístico-culturais da realidade peninsular, a maioria dos LDs não leva em conta, por exemplo, outras possibilidades de representação que, mesmo na Espanha, poderiam ser apresentadas ao aprendiz. Em segundo, consideramos que poderia ter sido mais significativo o trabalho desses manuais em explorar a heterogeneidade da língua espanhola e, também, incluir no

processo de ensino e aprendizagem o universo do aprendiz brasileiro, pois é a partir da cultura que lhe é familiar que o aprendiz iniciará sua trajetória rumo a esse encontro com o outro.

Essa trajetória, a nosso ver, começa pela língua, pois, apesar de sermos reticentes em aceitar as diferenças, “visto que representam nosso caráter falível” (BRUN, 2004, p. 80), nós as marcamos nas formas de língua que utilizamos. Dessa forma, é importante que o aprendiz seja levado a reconhecer-se na língua que fala, no caso o português, para poder ter condições de penetrar e (com)viver com/no, também heterogêneo, universo do outro.

Considerando a realização dos pedidos e ordens, por exemplo, são atos, obviamente, realizados tanto por um cubano, um espanhol quanto por um brasileiro; todos mandam e pedem, mas o fazem de modo singular, porque, “embora as línguas compartilhem, por um lado, características comuns, cada *língua/cultura* é específica e confirma o mundo a sua própria maneira” (BRUN, 2004, p. 80).

Em parte, quando analisamos a legenda de *Habana Blues* (ZAMBRANO, 2005) e estabelecemos comparações, evidenciamos similaridades e diferenças entre o modo como um hispânico e o brasileiro realizam o imperativo, ilustramos as considerações dessa autora. Constatar, por exemplo, que em algumas situações o brasileiro usa a entonação, o tom de voz para expressar uma ordem em vez do verbo no imperativo, é uma marca de identidade; da identidade do brasileiro em contraste com a do hispânico. Nesse aspecto, tal escolha, considerando-a do ponto de vista do aprendiz brasileiro de espanhol, não denota dificuldade, ou resistência em usar o modo imperativo, como defendem alguns estudiosos. Ao contrário, reforça a noção da diferença que é fundamental para a conscientização das identidades.

Em *Pareja Made in Spain* (BERNARDEAU, 2008), por sua vez, o processo de construção das identidades evidenciou-se de maneira bastante clara, sobretudo, quando observamos alguns aspectos comportamentais dos personagens. A escolha dos personagens, o modo de agir, as rejeições e assimilações seletivas, tudo isso revela como as identidades se reorganizam e se modificam incessantemente. Quanto aos aspectos linguísticos analisados nesse filme, constatamos uma maior incidência do imperativo com a função de *pedir* e não de *ordenar*. Isso, a nosso ver, contribui para desmistificar a crença bastante difundida, principalmente entre os brasileiros, de que os hispânicos em geral e, em especial, os espanhóis, são mandões, impositivos, dentre outros estereótipos. Evidenciamos, nas amostras analisadas, que o uso do modo imperativo pelos hispânicos não está, unicamente,

vinculado ao mandado, à ordem e é o contexto, a situação e a intenção comunicativa que determinam, muitas vezes, o emprego do imperativo. Acreditamos que, ao conseguir desvencilhar-se de certos estereótipos, o aprendiz brasileiro de espanhol tem condições de avançar no sentimento de identificação cultural, na compreensão da sua cultura e da cultura do outro. Dessa forma, quem sabe, desenvolve também o sentimento de pertença e participação efetiva na cultura do outro.

Com relação à (des)cortesia verbal nos dois filmes analisados, constatamos que o efeito cortês depende de uma norma cultural específica, seja relacionada à forma ou ao conteúdo do enunciado e ao grau de ajustamento do enunciado a esta norma. Em outras palavras, o conhecimento das normas sociais de dada comunidade e a análise dos fatores pragmalinguísticos são determinantes na interpretação de um enunciado como sendo cortês ou descortês.

Feitas essas considerações sobre os aspectos analisados nesta pesquisa, dicorremos a seguir acerca de alguns fatores que, apesar de não serem o foco do nosso trabalho, estão intrinsecamente relacionados à proposta de ensino-aprendizagem de LE por nós preconizada e podem ser considerados, de certa forma, como limitações do nosso estudo.

Limitações da pesquisa

Estamos cientes de que este estudo possui limitações e que alguns aspectos foram apenas tangenciados por não ser possível abarcá-los em nossa análise. Uma dessas limitações é o fato de não termos apresentado propostas de exercícios que contemplem os aspectos por nós analisados. Em outra oportunidade, acreditamos ser pertinente desenvolver propostas de atividades que tentem superar algumas das restrições dos LDs e auxiliem o educador a encontrar o caminho que o leve a uma prática pedagógica intercultural.

Ressaltamos, todavia, que a concepção de ensino-aprendizagem de LE defendido, ao longo desta pesquisa, nos convida a outras discussões não menos relevantes. Primeiramente, é imprescindível repensar o que o LD representa para os educadores e, sobretudo, como estes se apropriam deste recurso didático em sala de aula. Como mencionamos em outro momento, comumente, a prática pedagógica, particularmente de LE, é engessada pela concepção de língua e do que significa (ou deveria significar) o ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, se pensamos no contexto das escolas públicas brasileiras, o LD é o guia, o apoio e o instrumento de poder para muitos educadores.

Soma-se a essa problemática, o despreparo do professor. Essa formação, muitas vezes, precária, segundo Almeida Filho (1998, p. 27), não deixa “alternativa ao mestre senão obedecer todos os passos programados pelo rígido livro didático.” Nessa perspectiva, se analisamos a formação do professor, a concepção de língua que ele tem, compreendemos o porquê de os aspectos culturais e a formação intercultural no ensino-aprendizagem de LE não ocuparem, hoje, papel de destaque nas aulas de LE. Certamente, para esses profissionais, os LDs tradicionais podem ser considerados os mais adequados para o contexto de suas salas de aula. Segundo Canale (1995), os exercícios controlados e as explicações de regras parecem ser mais práticos quando se tratam de grupos numerosos, períodos de aula curtos e professores comunicativamente pouco competentes na L2.

É preciso ressaltar que não estamos desconsiderando a existência de profissionais qualificados na área da educação. Apesar de escassos, há bons educadores e a estes cabem o desafio de promover mudanças no ensino de línguas, principalmente no ensino público. Nesse sentido, esperamos ter contribuído para ampliar as reflexões acerca das possibilidades de exploração dos aspectos culturais e identitários que perpassam o uso da linguagem, bem como ter despertado a atenção para a possibilidade de analisar a (des)cortesia verbal a partir de elementos que extrapolem o aspecto meramente linguístico. Um ensino que parta desses princípios pode, em muito, contribuir para a formação de aprendizes cidadãos, indivíduos capazes de se reconhecerem como seres atuantes em uma sociedade heterogênea e que saibam, acima de tudo, entender e se relacionar com o diferente, com o outro. Para isso, é preciso não apenas apontar, por exemplo, bons LDs, mas qualificar o professor para usá-los em sua sala de aula e essa é uma tarefa que deve ser contínua e persistente.

Diante dessa problemática, apresentamos, no item seguinte, algumas sugestões de trabalhos que podem ser desenvolvidos no âmbito do ensino-aprendizagem de LE sob uma perspectiva intercultural.

Temas para futuras pesquisas

Sugerimos que futuros trabalhos focalizem melhor o uso das expressões idiomáticas como marca da identidade dos falantes, bem como a possibilidade de desenvolver uma análise que discuta com mais profundidade a tradução das legendas à língua portuguesa a partir de vídeos do *YouTube*, um dos maiores *sites* de compartilhamento de vídeos do mundo. A internet pode ser, se bem utilizada pelo professor de línguas, um

recurso eficaz para romper as barreiras geográficas e obter conversações autênticas ou semi-autênticas que podem complementar as limitações dos LDs, enriquecer as aulas. Estabelecer comparações, evidenciar contrastes entre a língua espanhola e a língua portuguesa das traduções das legendas pode revelar muito sobre como interpretamos e compreendemos certos aspectos da linguagem/cultura-alvo.

Estamos cientes de que esta pesquisa está longe de abarcar toda a complexidade do ensino intercultural de uma LE; todavia, foi de suma importância para nosso crescimento intelectual e profissional. Possibilitou-nos refletir e repensar não só a nossa conduta na sala de aula, na condição de professoras de língua espanhola para brasileiros, como nos ensinou a compreender que ter uma postura intercultural é um aprendizado contínuo e que exige esforço e dedicação. Não nascemos interculturais, mais aprendemos, ao longo da vida, a sê-lo. Este trabalho permitiu-nos, de igual modo, redirecionar o nosso olhar sobre os LDs analisados e que são, ou serão, usados na educação básica, de modo a despertar-nos para a necessidade de adotarmos uma postura crítica diante de LDs ditos comunicativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.

ALVES, A. N.; MELLO, A. *Mucho: espanhol para brasileiros*. São Paulo: Editora Santillana, 2. ed., 2004.

ARGÜELLO, M. V. G. El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante. *ASELE – Actas XI*. Centro virtual Cervantes, 2000, p. 383-392.

AUSTIN, J. L. Classes de força ilocucionária. In: _____. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 121-131.

_____. Performativo-constativo. In: OTTONI, P. R. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1998, p. 109-144.

BAUER, M. W; GASKELL, G. Construindo um *corpus* de pesquisa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002, p. 39-63.

_____. Análise de Conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002, p. 189-215.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BERNAL, M. *¡Ay señor por favor!*: usos de por favor que exceden al mandato y a la petición cortés en la conversación española. Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, portugués y estudios latinoamericanos (ISPLA), 2006. p. 1-14. Disponível em: <<http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/SMO/SMO04Bernal/>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

BERNARDEAU, M. A. Cuéntame cómo pasó. *Episodio: Pareja Made in Spain*. 10ª temporada Dirección de: CRESPI, A. et al., Espanha, 2008. Disponível em: <http://www.rtve.es/television/cuentame/>. Acesso em: 5 fev. 2009.

BON, F. M. Los contenidos funcionales y comunicativos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 811-834.

_____. *Gramática comunicativa del español: De la lengua a la idea*. Espanha: Edelsa, 1995, Tomo I

_____. *Gramática comunicativa del español: De la idea a la lengua*. Espanha: Edelsa, 1999, Tomo II

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BREEN, M.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1980, p. 89-112.

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, I. G. E. *Español Ahora*. Madrid: Santillana, 2003.

BRIZ, A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, D.; A. BRIZ. (Ed.). *Pragmática sociocultural - Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004, p. 67-93.

_____. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE. ACTAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORADO DE E/LE 2005-2006. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Grupo Val. Es. Co, 2006, p. 9-49. Disponível em: <www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/1AntonioBriz.pdf>. Acesso em: 27 Ago. 2009.

BROWN, R.; LEVINSON, A. G. *Politeness - Some Universals in Language Use*. Cambridge: University Press, 1987.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras In: In: MOTA, K. (Org.). *Recortes interculturais na sala de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 75-104.

BURGOS, E. A. ¡Qué cojones es esto! IN: *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de la Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. p. 117-149, 1998.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics. *AILA Review*, v. 17, p. 06-22, 2004.

BYRAM, M.; ZARATE, G. *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1997.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press España, 2001.

CABRINI, E. M. R. O paradoxo possível da comunicação com livro didático não comunicativo. *Estudos Linguísticos XXXIII*. Campinas: Unicamp, p. 976-981, 2004.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS XVIII – Anais de Seminários do GEL. Lorena-São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, p. 195-203, 1989.

_____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. A escrita do Português arcaico e a falsa noção de ortografia fonética. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, Coimbra – Portugal: Oxford: Associação Internacional de Lusitanistas - AIL, 1998. v. 1. p. 57-69.

_____. *A Estrutura Prosódica do romance A Moreninha*. Oxford: Estágio Pós-Doutoral, 2002. 40 p. Relatório.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: _____. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 43-53. v. 3.

CÂMARA JR., J. M. *Uma forma verbal portuguesa: estudo estilístico gramatical*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, n. 21, p. 12-30, 1999.

_____. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, Madrid: SGEL, n.51, p. 5-27, 2003.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.21, p. 65-78, 1993.

CONSEJO DE EUROPA. Las competencias del usuario o alumno. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002, p. 99-127. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

CORTÉS, T. A. *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. 2006. 136 f. Máster (Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera) – Instituto Cervantes – UIMP, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: O que falta?. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

DELORS, J. Os Quatro Pilares da Educação. In: DELORS, J. (Org.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DIEGO, V. A. La cortesía en la petición de permiso. *Cuadernos de filología hispánica*, Madrid: Servicio de publicaciones UCM, n. 13, p.13-24, 1995.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ECO, U. Parâmetros da cultura. In: CASTRO, G. de; DRAVET, F. (Orgs.). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus/Casa das Musas, 2004. p. 25-38.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. *O imperativo verbal espanhol: Estudo das estratégias utilizadas no seu uso por luso-falantes brasileiros*. 1998. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: Uma reflexão em linguística aplicada*. 1991. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: S. A. Arco Libros, 1999.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *Introduction to sociology*. 2. ed. New York/London: WW Norton, 1996.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa, 1996.

GRICE, H. P. Lógica y conversación. In: VILLANUEVA, L. M. V., *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*. 2. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 2005. p. 511-530.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language functions. In: LYONS, J. (Org.). *New Horizons in Linguistics*. Harmonds-worth, Middx: Penguin Books, 1970.

_____. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edwards Arnold, 1973.

_____. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

INNERARITY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO, G. de; DRAVET, F. (Orgs.). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus/Casa das Musas, 2004, p. 59-72.

JIMÉNEZ, A. B. et al. *¡Ahora, sí! Língua espanhola*. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KETELE, J. M; ROEGIERS, X. *Metodologia para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, S. A., 1995.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press España, 2001. p.33-34.

LAKOFF, R. T. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: [s.a.]. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chigago, 1974.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

LEÓN, V. *Diccionario de Argot Español*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

LIMA, L. M. E; SILVA, C. A. M. Tienes la palabra: estratégias para el aprendizaje del léxico en ELE. In: *Actas del XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de la Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasi, p. 100-109, 2006.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: _____. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 5-26.

LLORACH, A. E. *A Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ, L. J; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 511-531.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEK, J. F. *Aspectos da polidez linguística em Sheng – língua urbana de Nairóbi*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2007.

MAINARDI, B. N.; GASPARINI, P. F. *Puentes*. São Paulo: SBS, 2000.

MANCERA, A. M. C. El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. In: _____. *Estudio de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 1998. p. 7-16.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN, M. T. et al. *Español lengua viva*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca, 2007.

MARTÍNEZ, I. M. S. La enseñanza de la lengua por medio de las funciones comunicativas: La expresión de la obligación en español. *Innovación y experiencias educativas*, Granada, n. 21, p. 1-10, ago. 2009.

MENDES, A. N. N. B.; GATINHO, J. B. M. Variedades linguísticas nos livros didáticos de língua portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 109-128, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

MIGUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Revista Cable*, Barcelona, n. 9, p. 15-21, abr. 1992.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de espanhol. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, vol. 1, p. 127-166, 2006.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

MONJOUR, A. Más allá de las fronteras de la cortesía: intensificadores interdictos en el cine contemporáneo. *RAEL: revista electrónica de linguística aplicada*, n. 5, p. 71-86, 2006.

MOTA, C. de la. La enseñanza de la prosodia. La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en un entorno bimodal. In: VIRTUAL EDUCA 2004, V ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN DE 2004. Barcelona: Fórum Universal de las Culturas, 2004. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.virtualeduca.org/2004/es/actas/17/3.17.6.doc>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

NASCIMENTO, D. M. do. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

OLIVEIRA, R. S. *Questões de identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil*. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação e contemporaneidade, Universidade de Salvador, Bahia: UNEB, 2008.

OLIVEIRAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.

ORLANDI, E. P. Ética e Política Linguística. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas: Pontes/Projeto HIL, n. 1. p. 7-16, Jan./Jun., 1998.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 203-212.

_____. A língua brasileira. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 57, n. 2, Apr./Jun., 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 fev. 2010.

OTTONI, P. R. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1998.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. vol. 2.

RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou. *Cadernos Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 30, p. 105-115, 1996.

RAMÓN, A. L. H. de. *El español coloquial en la enseñanza de E/LE*. Università de Genova: Roma, v. 2, p. 89-106, 1996.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1973. Disponível em: <<http://www.pdfqueen.com/pdf/es/esbozo-de-la-nueva-gramatica-de-la-lengua-espa>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas. In: _____. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 21-36.

RODRIGUES, F. C. Imperativo e Discurso Pedagógico: Relativizações necessárias para uma prática consciente. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005. p. 81-103.

ROGADO, I. V. *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. 2006. 139 f. Máster (Memoria de máster) - Universidad de Salamanca, Espanha, 2006. Disponível em: <www.educacion.es/redede/.../index.shtm>. Acesso em: 08 fev. 2010.

SANTA-CECÍLIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, et al. *Profesor en acción* 1, 1996. p. 5-20.

SANTIESTEBAN, A. *El habla popular cubana de hoy*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1985.

SANTOS, E. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SANTOS, E. M. O. O que fazemos quando usamos a língua? Alguns aspectos da teoria dos atos de fala e sua relevância para o ensino/aprendizagem de línguas. *Horizonte de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 2, n. 1, p. 1-14, 2003.

SANTOS, J. R. dos. A variação entre as formas de futuro do presente no português formal e informal falado no Rio de Janeiro. *Revista Philologus*, ano 8, n. 22, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan/abril, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/artigo>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

SCHERRE, M. M. P., CARDOSO, D. B. B. et al. *Reflexões sobre o imperativo em português*. Universidade de Brasília, 2005, p. 1-36. Disponível em: <<http://web.mit.edu/cilene/www/DELTA-LOBATO/SCLS.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SEARLE, J. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press, 1979.

SEÑAS, *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología, [tradução Eduardo Brandão e Cláudia Berliner], São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press España, 2001, p. 254-275.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II - Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, S. A., 1994.

_____. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I - Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A., 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 170-190.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOSA, J. M. *La entonación del español: Su estructura fónica, variabilidad, y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

STEEL, B. *Diccionario de americanismos*. Madrid: SGEL, 1990.

SWAN, M. A critical look at the communicative approach (1&2) *E.L.T. Journal* 39 (1), 2-12-(2) 76-87, 1985.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

VARÓ, A. E.; LINARES, M. M. A. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel, 1997.

VIDAL, M. V. Cortesia y relevancia. In: HENK HAVERKATE; MULDER, G; MALDONADO, C. (eds.): *La Pragmática Lingüística del español: Recientes desarrollos*. Dialogos hispánicos N° 22, Ámsterdam: Rodopi, 1998. p. 1-22.

_____. El estudio de la cortesía In: VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2002. p. 159-184.

_____. Aportaciones de la pragmática In: LOBATO, J. S. e GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 179-197.

VIUDEZ, F. C. *Español en marcha*. Madrid: SGEL S.A., 2005.

WATTS, R. J. *Politeness – Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 2, n. 3, p. 149-162, dez. 2003.

WIDDOWSON, J. M. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA, M. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.

WIKILINGUE. Variedade diastrática. Disponível em: <http://pt.wikilingue.com/gl/Variedade_diastr%C3%A1tica>. Acesso em: 20 maio 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

ZAMBRANO, B. *Habana blues*. Espanha, Cuba e França: Maestranza Films S.L, 2005. DVD.