

## SIMPÓSIO 7

### LÉXICO E CULTURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

Ensinar língua é guiar o aprendiz à emancipação comunicativa. Isso vale para língua materna e estrangeira, cujo ensino deve ultrapassar as informações sobre o funcionamento do idioma e considerar a língua no contexto sócio-histórico a que ela pertence, encarando a representação ideológica em fluxo contínuo. Adotando essa perspectiva teórica, este simpósio elege dois temas para discutir o ensino de português língua materna (PLM) e português língua estrangeira (PLE): o léxico e a cultura. Por meio do léxico, tradução verbal da cultura, pode-se compreender o universo de discurso em que se insere o texto, assim como atingir os aspectos ideológicos envolvidos. Percebe-se a intenção dos interlocutores; verifica-se a construção de campos léxico-semânticos; nota-se como ocorre a relação entre os elementos conceituais, que apresentam características objetivas da realidade, e os elementos afetivos, que obrigam considerar as posições dos enunciadores. Entende-se que para se segmentar o todo em suas partes constitutivas - as unidades léxicas - há que se considerar a articulação e o significado globais do enunciado e os componentes da situação comunicativa, como o contexto e a identidade dos sujeitos enunciadores. Já o ensino da cultura justifica-se pela necessidade de buscar formas adequadas de trabalhar esse tema para o crescente número de estrangeiros matriculados nas instituições brasileiras. As viagens educacionais no exterior, originadas no início do século XX, têm se multiplicado com os programas de incentivo a intercâmbios que integram o processo de internacionalização das universidades. O objetivo, portanto, é analisar as manifestações do léxico e da cultura em diferentes discursos – literatura, publicidade, canção, imprensa e nas diversas práticas comunicativas diárias – e questionar como integrar as abordagens teóricas às práticas pedagógicas, de forma que o nativo possa explorar o universo lexical da língua materna e o estrangeiro possa transitar na nova cultura com menos estranhamento e mais integração.

#### COORDENAÇÃO

**Maria Helena da Nóbrega**  
Universidade de São Paulo  
mhn135@gmail.com

**Elis de Almeida Cardoso**  
Universidade de São Paulo  
elisdacar@yahoo.com

## A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA (LINGUAGEM VERBAL) EM VIDAS SECAS

Maria da Graça de SOUZA (USP/UENP)<sup>127</sup>

**Resumo:** Graciliano Ramos – em “Vidas secas” – trata, dentre outros fatores, da linguagem verbal. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar, nessa obra, a importância que o autor atribui à palavra – linguagem verbal. Para isso, o trabalho está fundamentado na Estilística da Enunciação/Enunciado, que se ocupa, segundo Martins (1989), da relação entre protagonistas do discurso: locutor, interlocutor, referente. Buscaremos verificar – a partir das marcas lexicais presentes nos enunciados, selecionados para análise – como o sujeito produtor avalia a importância da linguagem verbal culta como forma de representar, de transfigurar a experiência num universo do discurso.

**Palavras-chave:** Léxico. Estilística. Enunciado. Linguagem verbal.

### 1. Introdução

Este trabalho é parte de um estudo mais amplo acerca da obra “Vidas secas”, de Graciliano Ramos, cujo objetivo é verificar como as escolhas e as criações lexicais dão ao contexto expressividade e revelam a visão de mundo das personagens.

Sabemos que a obra “Vidas secas” trata de uma família de retirantes nordestinos que foge da seca em condições sub-humanas e, devido à agressividade do meio, à subcondição de vida, as personagens vão passando por um processo de “animalização”, vivendo num mundo mais de sensações e reações instintivas.

Na obra, a ênfase dada pelo autor à linguagem verbal é reiterada, tanto pela voz do narrador, quanto pela voz das personagens, marcada no enunciado, na maioria das vezes, pelo discurso indireto livre, uma vez que esse tipo de discurso possibilita que o narrador apresente com maior profundidade o mundo interior das personagens: seus estados emotivos, devaneios, reflexões, perturbações alucinatórias, autoanálise e; além disso, como as personagens são analfabetas e não sabem usar a linguagem verbal culta como forma de representação da realidade, o discurso indireto livre é o recurso que possibilita, com maior verossimilhança, a exteriorização dos pensamentos delas.

A obra trata de vários problemas sociais, entretanto, o não-saber usar a palavra com proficiência é um dos maiores problemas enfatizados pelo autor. Nesse sentido, ao ressaltar a importância da linguagem verbal, Graciliano Ramos se mostra extremamente consciente de que – conforme Gusdorf (1952) – a palavra é o grande marco que separa o homem do animal, pois o advento da palavra manifesta a soberania do homem que já não vive num mundo regido por instintos, mas num universo de designações e de ideias e a linguagem condensa em si própria a capacidade humana que permite a explicitação dos pensamentos pela explicitação das coisas.

Se, por um lado, a linguagem/palavra humaniza o homem como fonte de entendimento, por outro lado, não saber usá-la é fonte de desentendimento, conforme a declaração de Fabiano, na obra “Vidas secas”:

---

<sup>127</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação do DLCV-FFLCH-USP/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta e professora de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Brasil. Email: gracasouza@usp.br

(...) Não gostava de se ver no meio do povo. Falta de costume. Às vezes dizia uma coisa sem intenção de ofender, entendiam outra, e lá vinham questões. Perigoso entrar na bodega. O único vivente que o compreendia era a mulher. Nem precisava falar: bastavam os gestos. (RAMOS, 1985, p.97)

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo verificar como o sujeito produtor, Graciliano Ramos, em seu discurso, avalia a importância da palavra. Para isso, o trabalho fundamentar-se-á na estilística do enunciado/enunciação, a partir das marcas lexicais presentes nos enunciados, selecionados para análise.

## 2. Fundamentação teórica

Conforme Martins (1989), a estilística da enunciação/enunciado se ocupa da relação entre protagonistas do discurso: locutor/enunciador, interlocutor, referente. Assim, se no discurso dá-se mais ênfase ao locutor, tem-se o estilo emotivo; se o locutor dá especial relevo ao referente, tem-se o estilo avaliativo; entretanto, se o locutor se inclina para a avaliação da verdade do enunciado, tem-se o estilo modalizante. Antes, porém, de tratarmos da estilística do enunciado/enunciação é importante que explicitemos, de modo geral, os conceitos de enunciação, enunciado e enunciador.

Kerbrat-Orecchioni (1980), (*apud* Charaudeau & Maingueneau, 2008: 194), postula, ao tratar da enunciação, uma concepção ampla e uma concepção restrita. A concepção ampla busca descrever as relações entre o enunciado e os diferentes elementos que constituem o quadro enunciativo. Já a concepção restrita busca investigar os procedimentos linguísticos (*shifters*, modalizadores, termos avaliativos etc.), as marcas (unidades linguísticas que indicam a remissão do enunciado a sua enunciação: pronomes pessoais de primeira pessoa, desinências verbais, advérbios de tempo, adjetivos afetivos...) “deixadas” no enunciado pelo locutor/enunciador.

O termo enunciado também é polissêmico, conforme Charaudeau & Maingueneau (2008) e, desse modo, é visto como produto do ato da enunciação ou como uma sequência verbal de extensão variável. Neste trabalho, estamos entendendo enunciação como o ato de fala (a narração), cujo enunciador é a voz das palavras enunciadas e enunciado corresponde ao produto da enunciação, ou seja, o texto produto.

A Linguística/Estilística da enunciação, segundo Martins (1989), tem o seu interesse voltado para o nível de subjetividade do discurso; entendendo a subjetividade como o modo de o locutor se posicionar no discurso como sujeito. Nesse sentido, dependendo das escolhas linguísticas feitas pelo locutor, a subjetividade na linguagem vai se manifestar em níveis diferentes, cujos extremos, de subjetividade e objetividade máximas, não podem ser precisamente determinados. Além dos pronomes e das formas verbais de 1ª e 2ª pessoas, dos indicadores da *déixis* (este, aqui, agora, amanhã, etc.), a subjetividade se manifesta pelos verbos modalizadores – que exprimem a atitude que o locutor adota diante do conteúdo enunciado – e também no uso de termos afetivos, os avaliativos (apreciativos) axiológicos e não-axiológicos, dentre outros. Assim, a subjetividade pode se manifestar em graus variáveis de avaliação: avaliação quantitativa, modalizadora, apreciativa ou axiológica.

Para Martins (1989), a avaliação quantitativa caracteriza-se por apresentar maior objetividade, visto que se realiza através de medidas exatas. Todavia, como as medidas estão relacionadas a critérios e os critérios são subjetivos, esse tipo de avaliação também pode se tornar subjetivo. A avaliação quantitativa com indefinidos – muito, pouco, algum, etc. – é mais subjetiva, visto que é marcada pela imprecisão.

Quando o locutor revela se considera o fato a que se refere como verdadeiro ou falso, certo, incerto, possível, desejável, ocorre a avaliação modalizadora. Assim, por um lado, se o locutor usa o modo indicativo, numa oração declarativa, ele está considerando o fato como

verdadeiro e a certeza pode ser reforçada por expressões como *sem dúvida, realmente, indiscutivelmente*, etc.. Por outro lado, se o fato é considerado falso, pode ser contestado, com maior ou menor veemência. Quando o locutor não quer se posicionar acerca da veracidade de um fato, pode empregar o verbo do enunciado numa forma modal denotadora de incerteza, possibilidade, como o futuro do pretérito ou do subjuntivo acompanhado de uma expressão de dúvida, *talvez, é possível*, ou ainda recorrer a um auxiliar modal, *poder, dever* e, quando o enunciado é objeto de citação, pode vir introduzido por um verbo como *afirmar, garantir*.

Conforme a mencionada autora, a avaliação axiológica ou apreciativa prende-se ao valor moral ou estético, é de caráter pessoal: *bom/mau, bonito/feio, útil/inútil*. A subjetividade afetiva caracteriza-se pelo fato de o falante mostrar-se emocionalmente envolvido no conteúdo do enunciado. Ela pode vir marcada, explicitamente, se o sujeito produtor falar diretamente de si mesmo, de seus sentimentos, ou pode ser identificada através do léxico ou de determinadas construções ou figuras que mostram a emoção desse sujeito.

Lembramos que este trabalho buscará analisar as marcas do locutor/enunciador no enunciado, suas intenções, suas relações com o interlocutor/leitor, as circunstâncias situacionais, os termos avaliativos, os modalizadores. Nesse sentido, é importante que tratemos das modalidades.

Segundo Cervoni (1989), o estudo da modalidade caracteriza-se como um campo de difícil apreensão, e isso tem possibilitado que a maioria dos linguistas apresentem um ponto de vista provisório sobre o assunto. Para o autor, a modalidade tem como problema essencial a questão de sua delimitação. Nesse sentido, há muitos tratamentos teóricos referentes à modalidade ou modalização.

Koch (1992), ao tratar dos indicadores modais ou índices de modalidade, afirma que estes são importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito, ou seja, como o sujeito expressa sua adesão ao texto, a sua atitude em relação ao enunciado por meio de marcas morfológicas, sintáticas, prosódicas e lexicais. De acordo com a autora, os estudos das modalidades foram preconizados pela lógica clássica, permeando, posteriormente, toda a semântica moderna.

Assim como a autora não se aprofunda nos aspectos lógicos da questão, também não o faremos; apontando, por conseguinte, tão-somente as principais modalidades clássicas que são, de acordo com Koch (1993), deôntica, epistêmica e alética. As modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, àquilo que se deve fazer, apontando também para os valores axiológicos, julgamentos de valor, ou seja, noções do bom e do bem: valores morais (bem e mal), valores técnicos (bom para, isto é, útil; mau para, isto é, nocivo), valores afetivos (agradável/desagradável). As modalidades epistêmicas referem-se ao eixo do saber, da crença, reportando-se ao conhecimento que se tem de um estado de coisas (eu sei, eu creio). Já as modalidades aléticas referem-se ao eixo da verdade, ou seja, às noções de verdade e/ou falsidade das proposições, cujos enunciados de uma ciência podem ser necessariamente ou possivelmente verdadeiros.

A modalidade é uma expressão da subjetividade e lexicaliza-se no discurso, segundo Koch (1993), através de índices de modalização ou marcadores de modalidade, que podem ser: verbos performativos, auxiliares modais, predicados cristalizados, advérbios modalizadores, formas verbais perifrásticas, operadores argumentativos (pouco, um pouco,...), expressões unipessoais (útil, agradável, interessante, grave); etc.. Assim, os marcadores de modalidade são “pistas” que permitem ao interlocutor verificar como o locutor se posiciona em seu enunciado.

Conforme se sabe, este trabalho tem como material de análise o texto literário; e segundo Maingueneau, “quando se trata de um texto escrito e, especialmente ficcional, a situação de enunciação difere dos intercâmbios linguísticos ordinários”. (*apud* Micheletti, 2008, p. 44). Conforme Micheletti (2008), ainda que leitor e autor se encontrem em

dimensões pessoal e espaço-temporais diferentes é possível estabelecerem-se redes significativas entre o escritor que pratica um ato de enunciação ao produzir seu texto e o leitor, que o atualiza em outro espaço/tempo no processo da leitura. Segundo a autora, esse processo se constitui de várias mediações, sendo a mais imediata a do narrador.

O narrador caracteriza-se como espelho do real enunciador (o escritor) e torna-se responsável pela organização da narrativa, permitindo que outros discursos se juntem ao seu na composição do mundo narrado. Para investigar os sentidos instaurados nesses textos, faz-se necessário analisar o encadeamento das vozes nos enunciados que correspondem ao produto concreto, marcas do sistema linguístico, encontradas nas várias camadas de que se compõe o discurso. (MICHELETTI, 2008).

Maingueneau (2001) distingue narrador/escritor/autor. Nesse sentido, os termos narrador/autor se equivalem, ou seja, é o locutor responsável pela enunciação, já o escritor é o produtor da obra. Assim, numa obra de ficção, além do narrador/locutor/autor – responsável pela transmissão de informações de caráter descritivo e/ou apreciativo, dependendo do léxico e dos modalizadores que compõem a frase – há também a presença de outros locutores que se atualiza no texto através do discurso citado ou através da reconstituição do discurso de personagens da narrativa. Essa reconstituição das falas das personagens pode-se realizar por discurso direto, indireto, direto livre, indireto livre, monólogo interior ou fluxo de consciência. Esses discursos constituem o universo narrado, construindo a história e a própria relação que o leitor estabelecerá com ela. (MICHELETTI, 2008).

Vamos verificar, agora, como o escritor Graciliano Ramos representa a linguagem verbal, a partir do ponto de vista do narrador/enunciador. Antes, porém, é importante que explicitemos, mesmo que de forma breve, o contexto em que a referida obra foi produzida.

### **3. Vidas secas – breve contexto de produção**

Como sabemos, a obra “Vidas secas” foi publicada em 1938 e, de acordo com a crítica literária, é uma obra regionalista, pertencente à segunda fase do Modernismo ou Pós-Modernismo, segundo Sodré (1969)

(...) verificamos, no pós-modernismo, a coexistência, em perfeito equilíbrio e harmonia perfeita, do regional, no seu melhor sentido, despojado do pitoresco, e do universal, como expressão humana que não tem limites de tempo e espaço. A mais alta figura pós-modernista seria a de Graciliano Ramos que, pela perfeição artística, atingiria o nível de Machado de Assis. (p. 532).

O Brasil da década de 30 passa por importantes transformações, tanto no campo político quanto no econômico, que influenciarão, evidentemente, no social. Nesse sentido, o desenvolvimento industrial é compartilhado com a tomada de consciência sobre os graves atrasos sociais existentes, principalmente, no interior do país. Essa tomada de consciência, diante da realidade social, está bem acentuada nos escritores modernistas de 1930 a 1945 que vão entender a literatura, conforme Brunacci (2008), não só como uma arma do colonizador no processo de construir uma nação sob a égide do desenvolvimento capitalista, mas também como lugar para a manifestação das desigualdades das classes dominadas e silenciadas nesse processo histórico. Assim, a obra literária – principalmente, o conto e o romance – é o veículo que possibilita aos escritores denunciar, não só os problemas que afetam alguns grupos sociais desfavorecidos, como também expressar os males e angústias que afligem os homens no contexto da modernidade.

Não cabe neste trabalho explorar os temas tratados pelos escritores regionalistas, mas salientar que o escritor Graciliano Ramos, nesse grupo regionalista, destacou-se, não só pelo

estilo “minucioso e exato no traço” (SODRÉ, 1969, p. 532), mas também “por diferenciar-se deles, ao mostrar surpreendente capacidade de deslocar o ponto de vista de classe de seus narradores”. (BRUNACCI, 2008, p. 87).

Para Sodré (1969), Graciliano Ramos soube narrar com maestria a decadência de uma classe, no meio nordestino, buscando, pela sua vigorosa arte literária, superar os aspectos superficiais do regionalismo, além de refletir, de maneira fiel em sua obra, o resultado de todo o contraste e de todo o conflito apresentado pela vida brasileira de seu tempo.

Observamos, conforme Brunacci (2008), que nesse período o Brasil passava por um momento de transição política que foi marcado, por um lado, pelo avanço no processo de industrialização do País e, por outro, pelo aumento do problema fundiário, que contribuiu com uma intensa migração em massa nas áreas do interior, especialmente na região Nordeste e foi nesse contexto que a obra “Vidas secas” foi produzida e lançada.

#### 4. A linguagem para Graciliano Ramos em “Vidas secas”

Trataremos agora da importância atribuída à linguagem em “Vidas secas”. Para a realização deste trabalho, selecionamos, em toda a obra, excertos que se referem à linguagem; entretanto, por questão de espaço, não analisaremos todos eles.

“Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos - exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.” (p.20)

Observamos nesse fragmento que o narrador/enunciador (que doravante designaremos L<sup>o</sup> = locutor) apresenta os pensamentos de Fabiano (doravante L<sup>1</sup> = locutor <sup>1</sup>) sobre o uso e a importância da linguagem verbal. A personagem, como sabemos, é analfabeta e como não sabe usar a linguagem verbal com proficiência, evita exteriorizar seus pensamentos, “Na verdade falava pouco”. Nesse enunciado a subjetividade do L<sup>o</sup> é expressa por uma avaliação modalizadora, ou seja, o L<sup>o</sup> considera o fato a que se refere como verdadeiro e usa o modo indicativo, numa oração declarativa e, essa certeza vem reforçada pela expressão “na verdade”. Há também nesse enunciado uma avaliação quantitativa “pouco”. Já em “Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão”, constatamos uma subjetividade afetiva nos verbos em destaque, ou seja, em “admirava” o verbo apresenta uma tonalidade afetiva inerente ao seu lexema, uma vez que *admirar*, de acordo com o contexto, expressa, conforme Houaiss (2002)<sup>128</sup> o sentido de “*ter (-se) em alta conta, considerar (alguém, algo ou a si mesmo) com respeito, veneração*”. Nesse sentido, o L<sup>1</sup> dá grande importância ao saber linguístico, e essa importância também se encontra reforçada pelo uso do aspecto verbal durativo “admirava e “tentava”. Além disso, *tentar* implica, no contexto, “*empregar meios para conseguir (algo); esforçar-se por*”, ou seja, há um esforço reiterado na busca de usar as palavras “compridas e difíceis”. Esses dois adjetivos expressam um julgamento pessoal, pois as palavras se tornam mais “difíceis”, – demandando “*esforço intelectual para serem compreendidas ou entendidas*” – devido não só à extensão “compridas”, mas também por serem usadas pelas pessoas escolarizadas.

Quanto ao enunciado “mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas”, há duas vozes nesse enunciado, a do L<sup>o</sup> responsável pela enunciação e a de L<sup>1</sup> que expressa seu

<sup>128</sup> HOUAISS, I. A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0.5a*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. CD-ROM.

Informamos que doravante as expressões e/ou enunciados que aparecerem em itálico, foram todas retiradas do mencionado dicionário.

juízo a respeito das palavras. Desse modo, o verbo *saber* também foi usado no sentido avaliativo, pois, nesse contexto significa “*julgar, considerar, ter como*” inúteis/perigosas. Nesse sentido, os adjetivos “inúteis/perigosas” estão “carregados” de afetividade, visto que imprimem um juízo pessoal; entretanto, o L<sup>1</sup> não tem muita convicção acerca do perigo das palavras, visto que sua avaliação vem modalizada pelo advérbio “talvez” que expressa dúvida, incerteza. Essa dúvida pode vir do fato de ele, L<sup>1</sup>, admirar tais tipos de palavras.

“Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos. .. Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos. Homem bom, seu Tomás da bolandeira, homem aprendido. Cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas.” (p.36)

Observamos que o L<sup>0</sup> continua a enunciar os pensamentos do L<sup>1</sup>. Como sabemos, essa passagem se refere à prisão injusta do L<sup>1</sup> que, no momento, busca entender o porquê de estar preso, mas não consegue, cognitivamente, organizar seus pensamentos, “Difícil pensar”, ou seja, compreender o que estava acontecendo com ele, demandava esforço intelectual muito grande, uma capacidade de que não dispunha, pois “Nunca vira uma escola”, vivia preso às atividades práticas da fazenda; logo, não dispunha de conhecimentos formais que lhe propiciassem significar aquele fato. Constata perplexo que é “Impossível” e na sequência se lembra do Tomás da bolandeira “Homem bom, (...) homem aprendido”, que para ele é o modelo de saber formal, pessoa capaz de explicar, racionalmente, o que lhe tinha acontecido.

No enunciado “Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar”, o L<sup>0</sup> estabelece uma analogia entre o papagaio e o L<sup>1</sup>, “Fabiano também não sabia falar”. O papagaio fora comido por “necessidade”, mas a ação foi justificada, ele “não sabia falar”, ou seja, não era capaz de imitar a fala humana. O L<sup>1</sup> se assemelha ao papagaio, pois também busca imitar a fala do outro, – “Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira.” –, contudo, essa imitação não o torna capaz de “transfigurar a experiência num universo do discurso” (GUSDORF, 1952, p.12), logo, também está sendo “comido” pela opressão, pelo abuso do poder constituído.

É interessante observar que o verbo “largava”, o adjetivo “arrevesados” e o substantivo “embromação” são palavras que apresentam tonalidades avaliativas, isto é, *largar*, nesse contexto, implica o sentido de “*projetar fora de si algo*” “nomes arrevesados” (“*de difícil compreensão*”), incompreendidos por ele, mas que lança “por embromação”, ou seja, para “*jactanciar-se*”, na busca de outra identidade. No entanto, o L<sup>1</sup> tem consciência de que essa identidade é forjada, visto que soltar nomes arrevesados não lhe possibilitou modificação alguma. Essa constatação vem marcada no enunciado “Via perfeitamente que tudo era besteira”, em que ele se avalia de forma negativa, consoante a escolha das palavras “largava”, “arrevesados”, “embromação” e “besteira”. Assim, a partir de uma avaliação modalizadora “perfeitamente”, revela que considera o fato que enuncia como verdadeiro, cuja ênfase é dada pelo enunciado “tudo era besteira”.

Em “Não podia arrumar o que tinha no interior”, enuncia, mais uma vez, que não dispõe de saberes formalizados que poderiam ajudá-lo a se defender. Na sequência, “Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas

*inofensivas*”, observamos que o L<sup>1</sup> manifesta o desejo de que “Se pudesse” – *se tivesse autoridade, capacidade de decisão, ação* – “atacaria”, executaria uma ação ofensiva contra aqueles que abusam do poder em detrimento dos mais fracos, “criaturas *inofensivas*”. Constatamos, mais uma vez, a importância atribuída aos saberes linguísticos instituídos. O L<sup>1</sup> acredita que se fosse dotado de conhecimentos linguísticos sistematizados, seria capaz de se defender e até de mudar a estrutura que oprime os menos favorecidos.

“Alarmou-se. Ouvira falar em juro e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiros. Mas eram bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora do propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Sinha Terta é que tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele soubesse falar como Sinha Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no. Safados.” (p.96)

O fragmento se refere ao capítulo “Contas”, e trata das reflexões de Fabiano, L<sup>1</sup>, após perceber que fora mais uma vez “roubado” pelo patrão. As palavras “juro e prazos” deixam o L<sup>1</sup> em sobressalto, provocando-lhe um abalo emocional, “uma impressão bastante penosa”, pois como não domina a linguagem verbal dos escolarizados, sabe que as “palavras difíceis” podem enganá-lo. É interessante observar a seletividade lexical do L<sup>0</sup> para retratar o ponto de vista do L<sup>1</sup>: “homens sabidos”, “palavras difíceis”, “logrado”, “ladroeiros”, ou seja, o L<sup>1</sup> avalia os detentores do saber formal como “sabidos”, isto é, esses homens não são sábios, no sentido de ser “*aquele que sabe muito, que tem extensos e profundos conhecimentos*”, são aqueles que apesar de terem conhecimento formal da língua, usam-na para ludibriar, enganar, são os velhacos. Nesse sentido, observamos que as palavras difíceis são armas “nas mãos” de quem as domina e servem para roubar, enganar os não detentores dessa arma, desse saber.

No enunciado – “Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiros” – o L<sup>1</sup> faz uso de uma avaliação modalizadora, que vem reforçada pelo advérbio de enunciação “evidentemente”. Todavia, apesar de saber que as palavras – utilizadas pelos “homens sabidos” – eram armas usadas para roubá-lo, admira essas palavras: “eram bonitas”. O adjetivo “bonitas” exprime a subjetividade do L<sup>1</sup>, ele não conhece o significado das palavras usadas pelos escolarizados, mas o som delas desperta-lhe no ouvido um prazer estético.

Na sequência do fragmento – “Às vezes decorava algumas e empregava-as fora do propósito. Depois esquecia-as” – o L<sup>0</sup> afirma que muitas vezes o L<sup>1</sup> agia como um papagaio; memorizava as palavras e as empregava descontextualizadas, e como elas não lhe faziam sentido, logo eram esquecidas. “Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica?” Nesse autoquestionamento o L<sup>1</sup>, em discurso indireto livre, estabelece uma oposição entre as classes sociais: pobre X rica e sabe que mesmo empregando as palavras ouvidas dos ricos, não se igualará a eles, pois não domina essa linguagem. Lembra, porém, que “Sinha Terta (que também é pobre) tinha uma ponta de língua terrível. (...) falava quase tão bem como as pessoas da cidade” e, nesse sentido, manifesta o desejo hipotético de que “Se ele soubesse falar como Sinha Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se.” O L<sup>1</sup> tem consciência de que se soubesse usar a linguagem verbal com proficiência, não seria tão explorado, uma vez que esse instrumento possibilitaria que se governasse com êxito.

Nesse excerto, a linguagem verbal dos escolarizados é vista como uma arma que serve àquele que sabe usá-la com eficiência, desse modo, verificamos a importância atribuída ao saber linguístico, pois para o escritor Graciliano Ramos, a partir do ponto de vista dos L<sup>0</sup> e L<sup>1</sup>,



a linguagem é, de acordo com Fonseca & Fonseca (1977) “uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio (...) pode ser libertadora e também instrumento de domínio”. (p. 149).

## 5. Considerações finais

A obra “Vidas secas” trata, conforme já mencionamos, de vários problemas sociais, cuja maior tragédia vivida pelas personagens se encontra na carência da linguagem verbal, na falta de recursos linguísticos para se apropriarem dessa linguagem e nela e por ela se constituírem como sujeitos agentes.

Conforme apresentado mais acima, a personagem Fabiano, por não dominar a linguagem verbal com proficiência, tem seu discurso exteriorizado, principalmente por meio do discurso indireto livre em que a voz do narrador/enunciador L<sup>o</sup> “mistura” com a do L<sup>1</sup>, tornando, muitas vezes, difícil delimitar onde começa e termina a voz do L<sup>o</sup> e inicia a do L<sup>1</sup>. Segundo Brunacci (2008), o compartilhamento do discurso narrativo pelo narrador e pela personagem é um modo específico de esse narrador lidar com o discurso do outro, ou seja, age como procurador da personagem, se colocando no lugar desta, deslocando o ponto de vista da narração, assumindo, por conseguinte o ponto de vista do dominado.

Nessa perspectiva observamos a importância atribuída a linguagem verbal como um dos meios para superar a opressão. Como vimos, a ênfase dada à linguagem é reiterada tanto pela voz do narrador/enunciador, quanto pela voz da personagem o L<sup>1</sup> que vê na linguagem dos escolarizados a condição necessária para se defender, se libertar; não ser comido como o papagaio que não sabia falar. Contudo, essa consciência não lhe possibilita uma tomada de decisão, uma vez que as condições sociais instituídas (miséria, exploração, opressão) impossibilitam-no de lutar contra o poder constituído, visto que para isso, primeiramente, teria de ter domínio da expressão, da linguagem verbal.

Para finalizar, podemos afirmar que para o escritor Graciliano Ramos o domínio da linguagem verbal, da instrução formal é condição necessária para que o homem se torne sujeito agente e, nesse sentido “a seca como tragédia que se abate sobre o sertanejo é uma condição natural, cujas consequências se repetem porque se repetem indefinidamente as condições sociais”.(BRUNACCI, 2008,p.95)

## Referências Bibliográficas

BRUNACCI, M. I. *Graciliano Ramos: um escritor personagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

CHARANDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CERVONI, J. *A Enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

FONSECA, F. I. & FONSECA, J. *Pragmática linguística e o ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977

GUSDORF, Georges. *A palavra: função – comunicação – expressão*. Lisboa: Edições 70, 1952

HOUAISS, I. A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0.5a*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. CD-ROM

KOCH, I. V. *A inter- ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 3º Ed., São Paulo: Cortez, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MICHELETTI, G. O discurso citado na narrativa ficcional. In: \_\_\_\_ *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 54ª ed., Rio, São Paulo, Record, 1985.

SODRÉ, N. W. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

## ASPECTOS CULTURAIS DO ENSINO DO ATO DE FALA *RECUSAR* EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Pamela ANDRADE (USP)<sup>129</sup>

**Resumo:** A teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990) tem papel central no ensino de línguas estrangeiras, já que não é possível estudar uma língua sem levar em consideração os aspectos socioculturais que a envolvem (HYMES, 2001), e que influenciam diretamente os atos de fala. Esta pesquisa enfoca o ato de fala *recusar* no português brasileiro, com o objetivo de explorar os aspectos da cultura brasileira que afetam sua realização e de trazer contribuições para que o professor de português para falantes de outras línguas possa desenvolver a competência intercultural de seus aprendizes, incentivando respeito e paz entre diferentes culturas.

**Palavras-chave:** atos de fala. cultura. português para falantes de outras línguas.

### 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a importância de lidar com os aspectos socioculturais nas aulas de língua estrangeira, com foco no ensino de português para falantes de outras línguas. Quando Hymes (2001) introduz o conceito de competência comunicativa, ele argumenta que não é possível estudar uma língua sem levar em consideração seus aspectos socioculturais. A pragmática tem um papel central nesse contexto, já que ela propõe o estudo da linguagem “em seu aspecto irredutivelmente social” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 93). A pragmática intercultural, por sua vez, estuda a realização dos atos de fala em diferentes culturas, explorando os diversos fatores que afetam na realização e na compreensão dos atos de fala e trazendo dados importantes para os professores de língua.

Nesta pesquisa, propomos uma discussão sobre o ato de fala *recusar* e os aspectos socioculturais que afetam sua realização no português brasileiro. Nosso objetivo é promover o desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes de português como língua adicional, por meio do ensino de atos de fala. A competência intercultural faz parte da competência pragmática, e é essencial para a promoção do respeito e da paz comunicativa em um mundo onde a comunicação intercultural é cada vez mais presente.

Sendo assim, introduziremos nosso tema explorando a relação entre cultura e a abordagem pragmática no ensino de línguas. A partir daí, discutiremos a competência intercultural e sua relação com a teoria dos atos de fala, seguindo o paralelo entre cultura e pragmática. Focaremos, então, no ato de fala *recusar* no português brasileiro e em seus aspectos culturais.

### 2. Cultura e pragmática

A célebre frase de Hymes (2001) de que “existem regras de uso sem as quais as regras da gramática são inúteis”<sup>130</sup> marcava uma época em que os estudiosos começavam a focar no estudo da língua em uso, em oposição aos estudos estruturais da linguagem que marcaram os

<sup>129</sup> Mestranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil, sob orientação da professora doutora Maria Helena da Nóbrega. E-mail: pandrade@usp.br. Projeto apoiado pelo CNPq.

<sup>130</sup> Tradução nossa de: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

anos 1960. A partir de então, estudos na área da pragmática se intensificaram, como as pesquisas sociolinguísticas com atos de fala da pragmática intercultural. No anos 1980, o projeto “*Cross-Cultural Speech Acts Research Project*” realizou pesquisas com atos de fala em diversas culturas, com o objetivo de, “do ponto de vista da sociopragmática, inter-relacionar os modos pelos quais a língua é usada para realizar certos atos de fala com as variáveis sociais e situacionais que afetam potencialmente seu uso” (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989, p. 5). No Brasil, o educador Paulo Freire (apud SANTOS, 2004) foi um pioneiro ao defender a consciência e o respeito culturais no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados das pesquisas interculturais trouxeram dados importantes para o professor de línguas estrangeiras, uma vez que era essencial o desenvolvimento da competência pragmática para que seus aprendizes pudessem se comunicar de maneira eficiente. Thomas (1983 apud NELSON *et al.*, 2002, p. 94) define a competência pragmática como a “habilidade de usar a língua de forma eficiente para alcançar um objetivo específico e para entender a língua em contexto”<sup>131</sup>. Para que isso seja possível, o aprendiz deve levar em consideração informações sobre seus parceiros de interação. A visão pragmática da linguagem mostra que não basta entender a língua como um sistema (como Hymes já havia ressaltado), mas que é preciso conhecer o falante e o ouvinte e suas expectativas em relação à situação específica na qual ocorre a comunicação (ALRED, BYRAM, FLEMING, 2003). Sendo assim, “a língua não é um sistema fechado independente da cultura, pelo contrário, língua e cultura estão intrinsecamente conectadas” (ALRED, BYRAM, FLEMING, 2003, p. 33)<sup>132</sup>.

Ainda, de acordo com Novinger (2003, p. X),

a cultura afeta nossa comunicação principalmente de duas formas. **A história e a experiência de viver uma cultura moldam nossas percepções, o que filtra como interpretamos situações e entendemos pessoas.** A cultura também regula os processos verbais e não-verbais da interação comunicativa. Todos os elementos da cultura interagem na comunicação. Uma mudança em um elemento afeta todos os outros elementos, assim como uma leve rotação em um caleidoscópio cria uma nova imagem.<sup>133</sup> (grifo nosso)

Nesta pesquisa, cultura é definida como “as regras não escritas do jogo social”<sup>134</sup> (HOFSTEDE & HOFSTEDE, 2013); desse modo, é essencial seu papel no desenvolvimento da competência pragmática, de forma mais ampla, e mais especificamente, da competência intercultural, como veremos a seguir.

Para o ensino de línguas estrangeiras, essa visão da pragmática foi essencial, uma vez que muitas pesquisas na área mostraram que erros pragmáticos, relacionados à falta de competência pragmática, são menos tolerados do que erros linguísticos, pois costumam ser interpretados de forma negativa, como arrogância, impaciência, falta de educação etc., reforçando assim estereótipos e preconceitos culturais (GUMPERZ apud BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989). Sendo assim, aprender a “falar outra cultura” é mais complexo do

<sup>131</sup> Tradução nossa de: “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context”.

<sup>132</sup> Tradução nossa de: “Language is not a closed system independent of culture but inherently connected with it”.

<sup>133</sup> Tradução nossa de: “Culture affects our communication in two major ways. The history and the experience of living a culture shape our perceptions, which in turn filter how we interpret situations and understand persons. Culture also regulates the processes of communication interaction, both verbal and nonverbal. All of the elements of culture interact in communication. A change in one element affects all the others, just as a slight rotation of a kaleidoscope creates a new picture”.

<sup>134</sup> Tradução nossa de: “unwritten rules of the social game”.

que aprender a falar outra língua (NOVINGER, 2003), uma vez que entendemos que cultura não significa necessariamente nacionalidade e que aprender outra língua é criar uma nova identidade.

Rajagopalan (2003) propõe uma “nova” competência comunicativa no mundo atual, já que o conceito proposto por Hymes precisa ser repensado diante de um mundo em que a globalização faz com que haja constante contato entre culturas, e que cada vez mais falantes sejam multilíngues. Tal proposta é muito pertinente para nosso contexto atual em que, de acordo com Alred, Byram e Fleming (2003, p. 4), “a mobilidade de populações e indivíduos como consequência da globalização de economias nacionais e da internalização da comunicação e de viagens é um fenômeno muito comentado na mídia de massa e nos discursos acadêmicos”<sup>135</sup>.

Desse modo, mais que desenvolver a competência pragmática, os aprendizes de línguas estrangeiras devem desenvolver a competência intercultural, que vemos como a “nova” competência comunicativa proposta por Rajagopalan e como parte essencial da competência pragmática. A competência intercultural, assim como a cultura, não é algo estanque, pelo contrário, está em constante transformação em um mundo em que a comunicação intercultural está fortemente presente.

Como bem apontado por Ferreira (2008, p. 175), “a língua permite ao ser humano não apenas satisfazer a sua necessidade de comunicação, mas também realizar a sua comunhão com o outro, criando um clima favorável à coexistência, ao intercâmbio, ao diálogo e à solidariedade”. Para que aja esse clima favorável é preciso que seja desenvolvida a competência intercultural dos aprendizes de línguas adicionais. Como uma forma de desenvolver tal competência, sugerimos o trabalho com atos de fala. Sendo assim, no próximo item, definiremos mais detalhadamente a competência intercultural e discutiremos como a teoria dos atos de fala pode ser usada como base para o trabalho com a interculturalidade.

### 3. A competência intercultural e os atos de fala

Temas relacionados ao contexto e à cultura têm se desenvolvido em diversas direções nos últimos quinze anos devido ao reconhecimento do significado social e político do ensino de línguas (BYRAM, GRUNDY, 2002). Ao falar de competência intercultural, vemos a cultura como o conjunto de crenças, comportamentos, convenções e valores de determinado grupo. Embora a cultura não esteja necessariamente ligada à nacionalidade, neta pesquisa, lidaremos com a ideia de cultura brasileira. Não pretendemos fazer generalizações, mas trazer reflexões sobre aspectos da cultura brasileira que afetam a realização do ato de fala *recusar* para as aulas de português para falantes de outras línguas, promovendo a conscientização intercultural.

Segundo Byram (1997 apud ALRED, BYRAM, FLEMING, 2003, p. 19), a competência intercultural é “a habilidade de se comportar de forma adequada em situações interculturais, a capacidade afetiva e cognitiva de estabelecer e manter relações interculturais e a habilidade de estabilizar uma identidade própria ao mediar entre culturas”<sup>136</sup>. Dessa forma, é necessário ter não apenas conhecimento, mas também autoconhecimento cultural. A teoria dos atos de fala pode contribuir para esse conhecimento na medida em que atos de fala

---

<sup>135</sup> Tradução nossa de: “The mobility of populations and individuals consequent on globalisation of national economies and on the internationalisation of communications and travel is a phenomenon much commented on both mass media and academic discourses”.

<sup>136</sup> Tradução nossa de: “the ability to behave appropriately in intercultural situations, the affective and cognitive capacity to establish and maintain intercultural relationships and the ability to stabilise one’s self identity while mediating between cultures”.

“refletem valores culturais fundamentais”<sup>137</sup> (SCARCELLA, ANDERSEN, KRASHEN, 1990, p. 68).

A teoria dos atos de fala surgiu na chamada filosofia da linguagem, e foi proposta pelo filósofo John L. Austin (1990). Em um período em que todos os filósofos argumentavam que a linguagem era um simples instrumento para descrever a realidade, Austin propõe o oposto: mostrando que a língua transforma a realidade. O seu argumento central é que falar é fazer, isto é, palavras são ações. A contribuição dessa teoria para o ensino de línguas estrangeiras é bastante grande, já que ela nos mostra que é possível realizar diversas funções com a linguagem. Hymes (2001), por exemplo, mostra como uma mesma sentença pode representar atos de fala diferentes e como um mesmo ato de fala pode ser realizado por meio de diferentes sentenças, dependendo do contexto. Austin (1990) também enfatizou a importância do contexto argumentando que uma sentença não pode ser certa ou errada, mas feliz ou infeliz, dependendo se o ato de fala foi realizado nas circunstâncias adequadas.

A adequação ou não de determinado ato de fala depende de valores culturais, como foi demonstrado pelas pesquisas da pragmática intercultural. Em um estudo de Beebe *et al.* (1990 apud NELSON *et al.*, 2002) sobre o ato de fala *recusar*, por exemplo, os pesquisadores mostram que os norte-americanos costumam recusar de forma indireta em todas as situações apresentadas na pesquisa, enquanto os japoneses recusam de forma direta quando falam com pessoas que estão abaixo de sua hierarquia e de forma indireta com pessoas acima de sua hierarquia. Em dois estudos brasileiros que observaram aspectos da recusa no Brasil (MENDES, 1996; BASTIANETTO E TORRE, 2009), as pesquisadoras perceberam que os brasileiros costumam recusar de forma indireta, muitas vezes omitindo qualquer tipo de negação. Bastianetto e Torre observaram ainda que a recusa tende a ser mais atenuada quando o interlocutor é uma pessoa mais velha, mostrando que o fator idade é mais importante do que o fator hierarquia para os brasileiros que participaram da pesquisa.

As pesquisas com os atos de fala, apesar de limitadas a determinados contextos e por determinados tipos de metodologia, fornecem dados importantes para o trabalho em sala de aula. A realização dos atos de fala normalmente está em nível inconsciente, assim como as regras específicas que regem esses atos de fala na cultura. Novinger (2003) também chama a atenção para esse fato comentando como a maior parte de nossas ações ocorre em nível inconsciente, pois somos moldados pela nossa cultura; e tais regras culturais só se tornam conscientes quando são violadas, como no caso dos erros pragmáticos.

Por isso, nas palavras de Kerbrat-Oreocchioni (2005, p. 200), “ensinar os atos de linguagem é ensinar também sua utilização, ou seja, um conjunto de regras de correlações entre empregos e condições de emprego”. Sendo assim, é preciso investir na melhor compreensão dos atos de fala, que são produzidos por falantes em todas as línguas, e “nos atingem ao longo de nossa existência” e “nos perseguem sem trégua” (*idem*, p. 203).

Desse modo, como valores culturais fazem parte da realização e da interpretação dos atos de fala, a competência intercultural pode ser desenvolvida a partir da reflexão e do trabalho em sala de aula com os atos de fala. No próximo item, focaremos na discussão sobre o ato de fala *recusar* e seus aspectos culturais em português brasileiro.

#### 4. O ato de fala *recusar* em português brasileiro

Primeiramente, é preciso revisar a teoria sobre a elaboração da *face* proposta por Goffman (1980), que é essencial para que se entenda a relação que esse ato de fala estabelece entre interlocutores. O autor define *face* como “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por

<sup>137</sup> Tradução nossa de: “Refusals, like other speech acts, reflect fundamental cultural values”.

ela tomada durante um contato específico” (GOFFMAN, 1980, p. 76), lembrando ainda que linha é “um padrão de atos verbais e não-verbais através dos quais [a pessoa] expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma” (idem). Goffman ressalta que as pessoas se esforçam para preservar a *face* de todos, inclusive delas próprias, em uma interação.

Brown e Levinson (1987 apud KERBRAT-OREOCCHIONI, 2005), a partir da teoria da *face*, desenvolveram a teoria da polidez, muita difundida e também muito criticada. Nesta pesquisa, interessa-nos o conceito de ato ameaçador da *face* (*Face Threatening Act – FTA*), como são classificados os atos de fala que ameaçam a *face* dos interlocutores, como é o caso do *recusar*. Por isso, como mostram muitos estudos, é comum que as pessoas recusem de forma indireta e utilizem diferentes estratégias para suavizar a ameaça à *face* de seu interlocutor, isto é, o ato de fala *recusar* é um ato de fala complexo que exige negociações mais ou menos longas dos envolvidos na interação para que seja preservada a *face* dos interlocutores (GASS, 1996).

Normalmente, uma recusa vem precedida de um pedido, um convite, uma oferta ou uma sugestão; podendo ocorrer também no caso de uma ordem. Ao fazer uma recusa, ocorre uma ameaça à *face* da pessoa que tem seu convite, pedido, oferta ou sugestão recusados (no caso de uma ordem, a recusa torna-se ainda mais ameaçadora da *face* de quem fez a ordem). Como nos mostra Rubin (1982), para entender uma negação é preciso saber interpretar sinais que vão além dos linguísticos. Por exemplo, se são comparadas forma e função em diferentes culturas, logo se percebe que uma mesma forma pode ser usada com outra função em culturas diferentes; como discutido anteriormente, os atos de fala são regidos por normas específicas que variam de acordo com cada cultura. No turco, “não” é sinalizado ao movimentar a cabeça para trás e os olhos para cima. No Brasil (e também nos EUA, como cita a pesquisadora), esse sinal é parecido com o que usamos para dizer “sim”, quando balançamos a cabeça para cima e para baixo. Em outras culturas, balançar a cabeça não tem nenhuma relação com afirmação ou negação (RUBIN, 1982).

Nesta pesquisa, nosso foco é comentar os resultados de pesquisas sobre a recusa em português do Brasil, e relacioná-los com aspectos culturais brasileiros. Em nossa experiência com aprendizes de português como língua estrangeira, é comum observar que produzir ou entender uma recusa no português brasileiro gera conflitos para o falante estrangeiro. Por exemplo, muitos estrangeiros são considerados rudes por brasileiros por recusarem de forma muito direta em situações que isso não seria adequado. Por outro lado, muitas vezes, os estrangeiros têm dificuldade em entender uma recusa de um brasileiro, por não conseguirem perceber quando um brasileiro está fazendo uma recusa. Aqui cabe mencionar o estudo da antropóloga norte-americana Tracy Novinger (2003), que viveu e desenvolveu uma pesquisa intercultural no Brasil, cujo resultado foi a publicação do livro *Communicating with brazilians: when “yes” means “no”*<sup>138</sup> (grifo nosso).

Em um estudo sobre a recusa em português brasileiro, Mendes (1996) constituiu um *corpus* de 10 horas de gravações de atividades acadêmicas efetuadas no segundo semestre de 1993, na Faculdade de Letras da UFMG, em que são analisadas as ocorrências de recusa. Em sua pesquisa, a autora constatou que “o falante de português brasileiro dificilmente usa o ‘não’ taxativo, sem determinação” (idem, p. 36) e ainda verificou que “84,3% das recusas (negações) se fizeram por processo indireto, com omissão do advérbio de negação” (idem, p. 37). As únicas recusas taxativas, sem rodeios, identificadas no *corpus* foram produzidas por falantes de português como língua estrangeira.

Em seu artigo, Mendes (1996) notou que os brasileiros não foram diretos em suas recusas e que preferiram usar justificativas falsas. Essa observação vai ao encontro dos dados

<sup>138</sup> Comunicando-se com brasileiros: quando “sim” significa “não”.

do estudo de Bastianetto e Torres (2009), o qual consistiu na aplicação de questionários contendo situações em que seria necessária uma recusa; os participantes tinham cinco opções com as seguintes características: recusa atenuada com justificativa verdadeira; recusa atenuada com justificativa falsa; recusa direta com justificativa verdadeira; recusa direta com justificativa falsa; e recusa sem justificativa com pedido de desculpa. No caso dos brasileiros, a maioria optou pela recusa atenuada com justificativa falsa.

Esses dados são importantes para que alguns aspectos culturais sobre a recusa no português brasileiro sejam compreendidos, e corroboram a caracterização do Brasil como uma cultura de alto contexto e, portanto, mais propensa à indiretividade. O antropólogo Edward T. Hall (1976 apud NOVINGER, 2003) estabeleceu alguns conceitos para o estudo da comunicação intercultural, entre eles, o de culturas de baixo e de alto contextos, que dizem respeito a como as informações são veiculadas para passar uma mensagem. Uma cultura é caracterizada como de alto contexto quando a maior parte das informações é transmitida de forma não verbal e está presente no contexto. Nessas culturas, o mínimo é falado de maneira explícita. O mais importante é a relação entre as pessoas, que tende a ser de proximidade. No caso das culturas de baixo contexto, ocorre o oposto. O máximo de informações é veiculado de forma explícita. O foco está no sentido literal das palavras e frases, por isso as informações são transmitidas de modo direto.

A indiretividade é uma das estratégias para suavizar a ameaça à *face* do interlocutor que recebe a recusa. Percebemos ainda que ela é uma característica importante em culturas de alto contexto como o Brasil, assim a recusa deve ser realizada e percebida por informações não verbais em muitos casos. Isso deve ser explorado pelo professor, para que esses aspectos não verbais sejam identificados e para que aprendizes de culturas de baixo contexto aprendam a prestar atenção neles.

Hall (1976 apud NOVINGER, 2003) alerta para o fato de existirem muitos sistemas temporais no mundo, mas ele descreve duas modalidades básicas de tempo, que chama de tempo monocromático e tempo policromático. Nas culturas de tempo monocromático, as pessoas prestam atenção e fazem uma coisa de cada vez; o tempo é visto como linear. Já nas culturas de tempo policromático, ocorre o oposto, as pessoas fazem muitas coisas de uma só vez. Nas culturas de tempo policromáticos, o mais importante é a relação entre as pessoas, enquanto que, para as culturas de tempo monocromático, o mais importante é manter e seguir uma agenda.

O conceito do tempo é importante para seja destacado o valor das relações pessoais na cultura brasileira, o que afeta diretamente o ato de fala *recusar*. Assim, na maioria das situações, mais estratégias são utilizadas para suavizar a ameaça que a recusa representa. Aqui o professor pode explorar com os alunos fatores como a relação entre os interlocutores e como isso afeta a recusa. O professor pode ainda discutir em que situações uma recusa direta pode ser dada, sem que isso afete a relação entre os interlocutores (quando existe grande familiaridade entre os interlocutores).

Como exemplo, citamos os comentários do professor Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (2012) sobre as culturas brasileira e alemã. No Brasil, temos uma cultura de tempo policromático, em que há maior proximidade entre as pessoas e maior importância é dada ao grupo. Ela também é considerada de alto contexto, e por isso prevalece a indiretividade. Já na Alemanha, ocorre o oposto: o tempo é monocromático, há maior distanciamento entre as pessoas, e as pessoas são mais individualistas. A cultura alemã é caracterizada como de baixo contexto, e por isso mais direta. Seria interessante propor uma discussão sobre o ato de fala *recusar* nessas duas culturas explorando as situações e os fatores que alteram sua realização.



## 5. Considerações finais

A compreensão dos atos de fala nas diferentes culturas é essencial para a área de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que é cada dia mais comum lidar com diferentes culturas em nosso dia a dia. Para que uma comunicação intercultural com base no respeito e na *paz comunicativa* (MATOS, 1999) possa ocorrer, é preciso que professores e aprendizes de línguas estrangeiras saibam refletir sobre as semelhanças e diferenças que afetam a realização dos atos de fala. Além do desenvolvimento da competência pragmática para um mundo multilíngue, essa compreensão pode levar à desconstrução de preconceitos que surgem de erros pragmáticos, promovendo a competência intercultural.

No caso do ato de fala *recusar*, é necessário que sejam explorados os diversos contextos que afetam seu funcionamento, e as diversas estratégias utilizadas por falantes para suavizar esse ato que é considerado ameaçador da *face*, sempre com cuidado para evitar generalizações, pois o contexto é de extrema importância na realização dos atos de fala. No caso da cultura brasileira, é importante que os aprendizes de português brasileiro entendam as estratégias e usos da recusa nos diferentes contextos para que não ajam de forma inadequada e para que saibam interpretar uma recusa. Para isso, ainda é preciso maior reflexão sobre aspectos culturais brasileiros para que haja melhor compreensão sobre como eles afetam as recusas.

Nosso objetivo é criar um ensino intercultural que seja capaz de “promover o desenvolvimento humano”<sup>139</sup> (PHIPPS, 2013). Assim, a próxima etapa dessa pesquisa envolve aprofundar essa reflexão, e sugerir atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula para explorar esse ato de fala visando desenvolver a competência intercultural.

## Referências bibliográficas

ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). *Languages for Intercultural Communication and Education*, 2. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

BASTIANETTO, P.C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. *Caligrama*, Belo Horizonte, 14: 81-100, dezembro 2009.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (eds.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (Series Advances in discourse processes. Volume XXXI). Norwood: Ablex Publishing, 1989.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Ensino de português na Alemanha: políticas e desafios interculturais. In: I Congresso de (Inter)Nacionalização do Português Brasileiro. Mesa-redonda. Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

BYRAM, M.; GRUNDY, P. (eds.). *Languages for Intercultural Communication and Education*, 6. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

---

<sup>139</sup> Tradução nossa de: “enable human flourishing”.

FERREIRA, I.A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

GASS, S.M; NEU, J. (eds.). *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1996.

GOFFMAN, E. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1980, p. 76.

HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE, G.J. What is culture? Disponível em: <<http://www.geerthofstede.nl/culture>>. Acesso em: 30 maio 2013.

HYMES, D. On communicative competence. In: DURANTI, A. *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001. pp. 53-73.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Niterói: EdUFF, 2005.

MATOS, F. G. de. Os direitos linguísticos de aprendizes de português como língua estrangeira. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999, pp. 89-94.

MENDES, E.A.M. Aspecto da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 31-41, jan./jun. 1996.

NELSON, G. L. *et al.* Cross-cultural pragmatics: strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*, Oxford, 23/2: pp. 163-89, 2002.

NOVINGER, T. *Communicating with Brazilians: when "yes" means "no"*. Austin: University of Texas Press, 2003.

PHIPPS, Alison. Intercultural ethics: questions of methods in language and intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 2013, vol. 13, n. 1, pp. 10-26.

SANTOS, E.M.O. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas. 2004. 440 pp. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2004.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, (42): 89-97, Jan./Jun. 2002.

RUBIN, Joan. How to tell when someone is saying 'no' revisited. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (eds.). *Sociolinguistic and language acquisition*. Newbury House Publishers: Massachussets, 1982.

SCARCELLA, R.; ANDERSEN, E.; KRASHEN, S. *Developing communicative competence in a second language*. Boston: Heinle & Heinle Pub., 1990.