

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA AUTODIDÁTICA  
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA  
PROPOSTA METODOLÓGICA

07

TEXTUAL GENDERS IN FOREIGN  
LANGUAGE SELF-GUIDED LEARNING: A  
METHODOLOGICAL PROPOSAL

**Natália Danzmann de Freitas**

Graduanda em Letras: Tradutor e Intérprete pela Universidade de Franca (Unifran).  
Bolsista PIBIC pelo CNPq.

**Maria Flávia Figueiredo**

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).  
Docente Permanente do Mestrado em Linguística da Universidade de Franca (Unifran). Psicanalista (APVP).

**RESUMO**

A crescente disseminação da aprendizagem de línguas, incorporando novas tecnologias e, conseqüentemente, novos gêneros textuais aos tradicionais métodos de aprendizagem, é resultado iminente da globalização. O contato e a troca de informações entre diferentes culturas vêm se tornando cada vez mais necessários para as relações humanas e, como consequência disso, vêm criando certa demanda pelo conhecimento de línguas estrangeiras por parte da massa populacional. Esse fato pode ser constatado ao se observar a democratização dos meios de comunicação (principalmente, a Internet) responsáveis por disseminar os novos gêneros textuais mencionados anteriormente. Tendo em vista esse cenário de constante intercâmbio cultural, o presente trabalho propõe uma estratégia de aprendizagem autodidata, que possa ser utilizada durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, e devidamente adaptada à necessidade específica de cada aprendiz. A estratégia aqui contemplada conta com gêneros textuais pré-selecionados para cada etapa da aprendizagem, analisados à luz da Linguística Textual e

utilizados como complemento aos fundamentos básicos da Gramática Gerativa Transformacional, de Noam Chomsky. Podendo ser utilizada anteriormente à aprendizagem em sala de aula ou concomitantemente à mesma, a proposta autodidata aqui apresentada visa guiar o aprendiz, passo a passo, rumo à fluência.

**Palavras-chave:** autodidática, língua estrangeira, gêneros textuais.

#### ABSTRACT

As a result of Globalization, there has been a surge of popularity for language learning. New textual genres and technologies are involved in the process, as to enrich traditional methods. The intercultural exchange of information has become vital for human relations. Consequently, it is increasingly important for most people to know a foreign language. Modern means of communication (such as the Internet) account for the spreading of the new textual genres already mentioned, currently accessible to a great share of the world's population. Taking into account such a scenario of cultural exchange, this paper proposes a method of self-guided learning which may be used in order to enhance foreign language learning. The strategy entailed should be easily adjustable to each learner's needs in particular. Several textual genres have been carefully chosen for each stage of the self-guided learning. These genres have been analysed in the light of Textual Linguistics, and shall serve as a complementary theoretical foundation to the study entailed here, along with the basic fundamentals of Generative Grammar by Noam Chomsky. The proposed method may be used either as a preparation for the classroom learning, or as a boost. Its main objective consists in guiding the learner who aims at fluency, step by step, in order to achieve it eventually.

**Key-words:** self-guided learning, foreign language, textual genres



## INTRODUÇÃO

Embora a oferta de materiais de auxílio ao autodidata em língua estrangeira (L2)<sup>1</sup> tenha sofrido um crescimento exponencial nas últimas décadas (disseminados no meio virtual sob o hiperônimo *teach yourself*), pouco se sabe sobre o efeito desses textos no aprendiz, ou sobre as etapas pressupostas pela autodidática em L2. Surge, então, a necessidade de melhor entendimento desse processo que vem gradualmente ganhando popularidade entre os internautas. Esse entendimento pode ser alcançado por meio do estudo do processo de aprendizagem.

De acordo com os ensinamentos de Saussure (CLG, 1972, p. 21), a língua pode ser definida como “(...) um sistema gramatical que existe em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo”. Na autodidática, esse contato com outros falantes se dá por meio do texto em língua estrangeira, produzido por falantes imersos no universo cultural dessa língua. Dispensa-se o ensino ou o contato físico, mantendo-se a interação.

“*Tír gan teanga, tír gan anam*”<sup>2</sup>, ensina o antigo provérbio irlandês, afirmando a interdependência entre a língua e o respectivo universo cultural. Grande parte de nossas ideias pré-concebidas, expectativas e costumes advêm da cultura com a qual estamos mais acostumados. Esses valores, evidentemente, são refletidos na língua. Logo, cabe ao aprendiz buscar certo envolvimento com essa cultura desde o início da aprendizagem. Anteriormente à Era Digital, o contato com outras culturas só poderia se dar por meio de viagens internacionais ou meios de comunicação nem sempre eficientes. Em decorrência disso, a aquisição linguística sem o auxílio do professor ou o contato direto com falantes residentes no exterior seria, nessa época, pouco provável. Hoje, porém, o meio virtual possibilita a comunicação remota e o intercâmbio cultural de maneira nunca vista antes.

<sup>1</sup> Consideramos “segunda língua” (L2) como um conjunto que abrange tanto línguas estrangeiras ao aprendiz (por exemplo, a língua francesa para um indivíduo alemão) como a segunda língua de um indivíduo bilíngue (por exemplo, a língua francesa para um canadense anglófono), tal como definido por Smith (1942, p. 7).

<sup>2</sup> “País sem língua é país sem alma”, tradução nossa.

Este trabalho busca não apenas facilitar o estudo e a compreensão da autodidática em línguas estrangeiras, como também guiar o aprendiz, que deseje alcançar a fluência (expressão oral e escrita desinibidas), passo a passo rumo ao seu objetivo. O método de aquisição e aprendizagem desenvolvido neste trabalho aplica-se somente às línguas naturais, uma vez que considera como pré-requisito a competência metagenérica<sup>3</sup> do aprendiz para com os textos aqui utilizados – habilidade irrelevante ao aprendizado de linguagens essencialmente formais<sup>4</sup>.

A proposta de método autodidata contida neste trabalho surgiu da tentativa, por parte de uma das autoras, de melhor entender a autodidática, após ter adquirido a língua irlandesa – e posteriormente, a língua russa – por meio da utilização de textos pertencentes a diferentes gêneros durante cada estágio dessa aquisição. O arcabouço teórico do presente trabalho compõe-se por duas teorias distintas da aprendizagem, porém complementares: o inatismo e o sociocognitismo. Ademais, faremos uso da linguística textual no que tange o estudo dos gêneros textuais *per se*. Dessa forma, tendo em vista os aspectos formais (estáveis) e os aspectos socioculturais (efêmeros) da língua, buscaremos detectar os gêneros textuais mais adequados para as diferentes etapas do processo autodidático em línguas estrangeiras.

A visão chomskyana do inatismo, precursora do gerativismo gramatical, pode ser utilizada para analisar a função de aspectos formais (pouco suscetíveis a variações). O sociocognitismo, por sua vez, pode auxiliar o aprendiz a perceber que certos aspectos da língua são mais efêmeros (por exemplo, a pronúncia e a morfologia), estando sempre sujeitos a variações diatópicas, diastráticas, dentre outras<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> “Koch et al. (2007, p. 63) denominam competência metagenérica a capacidade do falante de construir na memória um modelo cognitivo de contexto, que lhe faculte conhecer diferentes gêneros e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 2).

<sup>4</sup> A gramática formal é um objeto matemático responsável por definir regras de formação de cadeias (sintagmas), estando presente tanto nas línguas naturais como nas linguagens de programação. A influência do contexto sociocultural na utilização dessas regras é uma característica exclusiva das línguas naturais, diferenciando-as das linguagens de programação. (CHOMSKY, 1957, p. 20).

<sup>5</sup> De acordo com Alkmim (2001, p. 34-35), “a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas”, ao passo que a variação social ou diastrática “relacionasse a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes é e também com a organização sociocultural da comunidade de fala”, isto é, com a classe social, a idade, o sexo e a situação ou contexto social dos falantes.

O uso da teoria gerativista justifica-se pelo fato de que, para Chomsky, a gramática, no seu sentido lato, surge da organização de paradigmas com determinados sintagmas: a língua é um conjunto de possibilidades. Nenhuma frase, portanto, está perfeitamente destacada do contexto ou delimitada por uma estrutura imutável. Realidade, essa, que muitos falantes estrangeiros à língua ignoram. O falante nativo tende a ver inúmeras possibilidades a partir de uma única estrutura básica, que para muitos aprendizes, parece ser a única estrutura possível. O gerativismo propõe o exercício do aspecto criativo da língua, a partir de regras formais básicas internalizadas pelo falante.

A partir da hipótese de que a aquisição linguística ocorre de maneira mais eficiente quando o primeiro contato com a língua aprendida se dá de maneira predominantemente pragmática (ao invés de analítica), as primeiras etapas do método proposto têm como objetivo acostumar o aprendiz com a língua e seus aspectos culturalmente influenciados. O aprendiz estará apto, então, a utilizá-la de maneira criativa e analítica *a posteriori*.

## 1 PRELIMINARES: FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO

Krashen (1982, 1985) diferencia “aprendizagem” de “aquisição” linguística<sup>6</sup> da seguinte maneira: a aquisição é um processo informal e pode se dar, por exemplo, durante a interação de uma criança com o meio ambiente em que está inserida – sem qualquer intenção, por sua parte, de adquirir um sistema de signos linguísticos abstratos. Por outro lado, a aprendizagem é um processo necessariamente consciente, motivado pelo desejo de se comunicar verbalmente. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 38). Conclui-se, a partir dessa definição, que a aquisição é uma consequência da interação; a aprendizagem, por sua vez, é uma causa. Assim sendo, a influência de fatores como a transferência linguística ou a faixa etária do aprendiz pode se dar de maneira diferenciada sobre a aquisição e a aprendizagem.

<sup>6</sup> Acerca de diferenças individuais na aquisição de língua estrangeira ou segunda língua, ver ainda Krashen; Terrell (1983), Lightbown & Spada (1993), Munro et al. (1996) e Flege (2000).

### 1.1 Diferenças culturais

Todo aprendiz de L2 já adquiriu, aprioristicamente, uma primeira língua, que traz consigo valores culturais intrínsecos. Tais valores influenciam, ora direta, ora indiretamente, a sua expressão individual. Essa influência é frequentemente transferida à L2, que pode, algumas vezes, não dispor de elementos equivalentes para expressá-la<sup>7</sup>. Tem-se como resultado, então, uma interlíngua: uma versão da língua aprendida que incorpora elementos da língua materna do aprendiz.

A palavra “hoje” é equivalente em português, irlandês e russo. Em inglês, entretanto, existem duas equivalências: “today” e “tonight”. Isso se deve ao fato de que, na língua inglesa, o conceito de “hoje” nunca abrange vinte e quatro horas. Embora “tonight” possa ser traduzido ao português como “hoje à noite”, o uso de “à noite” não é imperativo; além disso, em certos contextos, essa expressão em português pode adquirir conotação de ato futuro, ao invés do intencional presente. Dessa maneira, comumente se observam falantes nativos da língua portuguesa utilizando “today” para se referir ao “hoje” após o ocaso, ou falantes nativos da língua inglesa utilizando “de noite” para se referir ao “agora” no mesmo intervalo de tempo.

Barreiras culturais podem acarretar, além da inevitável transferência linguística, potenciais choques e desentendimentos entre interlocutores. Isso ocorre com maior frequência quando as diferenças culturais entre o aprendiz e o falante nativo da língua se refletem na etiqueta e na polidez, que são conceitos relativos à cultura. A etiqueta brasileira, por exemplo, considera normal concluir uma carta ou um simples recado com “beijos” ou “abraço”, cuja equivalência pode causar estranhamento em países de língua inglesa, onde mensagens por escrito geralmente não são afetuosas para com o interlocutor.

Conclui-se que a procedência do interlocutor influencia sua expressão, de uma maneira mais cultural do que gramatical. Esse fenômeno é inevitável, embora possa ser minimizado por meio de uma pesquisa

<sup>7</sup> A esse respeito, Smith (1997, p. 46) atenta para o fato de que aprendizes de L2 estão naturalmente propensos à transferência linguística, uma vez que, ao se depararem com a língua estrangeira, formulam hipóteses tendo como base a língua materna, com a qual já estão acostumados (L1).

sociocultural sobre os países onde a L2 é falada diariamente. Para tanto, é válido recorrer às mídias virtuais (como *blogs* ou canais do YouTube) por constituírem rica fonte de informações constantemente atualizada sobre aspectos culturais de diversos países. Certas páginas são exclusivamente dedicadas ao esclarecimento de dúvidas sobre a concepção de mundo de determinadas culturas.<sup>8</sup>

## 1.2 Faixa etária

The Critical Period Hypothesis suggests that there is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning [...] According to this view, language learning which occurs after the end of the critical period may not be based on the innate structures believed to contribute to first language acquisition or second language acquisition in early childhood. (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p. 42).<sup>9</sup>

A hipótese do período crítico, tal como disposta na citação acima, é inegável, encontrando diferentes evidências desde o séc. XVIII. A aquisição da linguagem verbal representa um estágio do desenvolvimento cognitivo, podendo ser dificultada por questões fisiológicas caso tenha início após o período crítico mencionado. Logo, a fisiologia pode influenciar a aquisição da L1 e da L2, ainda que não a ponto de impedi-las.

Contudo, como ressaltam os mesmos autores, (2006, p. 22), a teoria inatista enfatiza por demasiado a competência do aprendiz (influenciada pela habilidade inata de aprendizagem) no estágio final da aprendizagem, sem atender devidamente ao processo em si (os vários estágios da aprendizagem e as circunstâncias que podem influenciá-los). Por esse motivo, dentre outros, este trabalho busca embasamento complementar no Sociocognitivismo. A interação com outros falantes, afinal, incentiva a aquisição da linguagem.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Um exemplo bastante ilustrativo desse tipo de página é o canal da japonesa de nickname komori841 no YouTube, dedicado a familiarizar falantes do inglês com as regras da etiqueta japonesa.

<sup>9</sup> “A hipótese do período crítico sugere que o cérebro humano está predisposto à aprendizagem da linguagem verbal durante um período limitado de tempo [...]. Segundo essa visão, caso a aprendizagem ocorra após o término desse período, a mesma não terá como base as estruturas inatas que hipoteticamente contribuem à aquisição da primeira ou segunda língua durante a infância.” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 42, tradução nossa).

<sup>10</sup> Uma reflexão mais aprofundada a respeito do efeito do isolamento social na aquisição linguística, incluindo três estudos de caso distintos, pode ser encontrada em Lightbown & Spada (2006, p. 11-12).

Muitos autodidatas em língua estrangeira recorrem à gramática como ponto de partida do aprendizado: estratégia, essa, que muitas vezes inibe sua livre expressão na língua aprendida por medo de cometer erros normativos. Tendo em vista esse problema, as primeiras etapas do método aqui proposto incentivam a aquisição. Apenas a partir da quarta etapa (Inferência), faremos uso da gramática, enfatizando o gerativismo.

## **2 AS CINCO ETAPAS DO MÉTODO AUTODIDÁTICO**

O seguinte método dispõe de uma abordagem predominantemente sincrética: não se divide de acordo com as quatro habilidades comumente utilizadas como critério de avaliação da competência do aprendiz (leitura, compreensão oral, escrita e expressão oral), uma vez que todas as etapas visam ser adaptáveis aos diversos estilos de aprendizagem<sup>11</sup>. As etapas aqui descritas se organizam, na verdade, com base em pré-requisitos. Assim, a primeira etapa tem como único pré-requisito a competência metagenérica relativa aos gêneros que serão utilizados, enquanto a última contempla todas as habilidades envolvidas nas etapas anteriores.

### **2.1 Identificação e definição**

Marcuschi (2002, p. 20) ensina que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Portanto, para melhor entender o texto, é imprescindível adquirir conhecimento sobre a cultura do local onde esse texto foi redigido. Eis a função desta primeira etapa. Textos de cunho informativo (enciclopédias, artigos jornalísticos, prefácios de gramáticas e até mesmo guias de viagem) podem constituir boas fontes para se identificar uma língua e definir suas principais características, mesmo que essa definição seja concomitante às etapas seguintes. Por exemplo: a língua irlandesa nasceu durante um período relativamente pacífico da história da Irlan-

<sup>11</sup> “Alguns estudos na área da neurolinguística e da pedagogia (cf. REVELL & NORMAN, 1997) têm demonstrado que a aprendizagem se dá através do uso de, pelo menos, três sistemas representacionais distintos: o auditivo, o visual e o cinestésico.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 97).



da, estimado em milhares de anos antes da chegada do cristianismo. A sociedade da época, predominantemente celta, confiava aos bardos (poetas) a tarefa de ditar regras de gramática e fonologia para que fossem transmitidas de geração em geração. A catequese advinda das primeiras missões britânicas na ilha trouxe consigo uma nova maneira de ver o mundo, de se comunicar, e até mesmo de medir o tempo.

A partir dos primeiros contatos com essa língua, é possível perceber as influências do contexto sociocultural da Irlanda pagã e pacífica em sua estrutura. Sua sintaxe peculiar (verbo precedendo o sujeito, seguidos do objeto flexionado no caso genitivo) e grande preocupação com a fonologia, de maneira que a norma padrão facilite concatenações, são dois aspectos que refletem certa complexidade, além de um planejamento estrutural minucioso. Essa estrutura pode ter nascido do ofício dos bardos, de cunho artístico e didático. A doutrina cristã, por sua vez, influenciou a língua no nível lexical, acrescentando novas saudações como “*dia duit*” (Deus esteja contigo) e influenciando os nomes de dias da semana como “*dé domhnach*” (do latim *dies Dominica*, domingo).

Observa-se que o contexto sociocultural da época do nascimento de uma língua tem uma influência profunda sobre ela, enquanto o mesmo contexto, em uma época mais recente, tende a influenciá-la de maneira mais superficial. Nenhuma dessas influências, contudo, deve ser considerada irrelevante à aprendizagem. É importante, inclusive, manter-se informado sobre notícias recentes em relação aos países onde a língua a ser aprendida é falada. No caso da língua irlandesa, anglicismos estão se tornando cada vez mais comuns – tanto na pronúncia quanto no vocabulário – devido à globalização e, principalmente, como resultado da influência cultural britânica durante todos os séculos de domínio inglês sobre o país.

Como já advogava Saussure (CLG, 1972), é impossível que nos consideremos autores das afirmações que fazemos, pois utilizamos os sistemas de significado aceitos em nossa cultura. Logo, a relação entre língua e cultura não pode ser ignorada.

## 2.2 (Re)alfabetização

Esta etapa pretende familiarizar o aprendiz com a ortografia, sem necessariamente levar a alguma aquisição de vocabulário. Do ponto de vista terminológico, consideremos a “alfabetização” em língua estrangeira como a aquisição de um sistema de caracteres que não o nativo. A “realfabetização”, por sua vez, representa a associação do mesmo conjunto de caracteres a novos sons, quando o alfabeto gráfico da língua nativa coincide com o da língua aprendida.

A realfabetização pode, inicialmente, incentivar a transferência linguística (uma vez que a coincidência de caracteres leva o aprendiz a se remeter à pronúncia de sua língua materna), porém a aquisição fonológica, segundo Jenkins (2000, p. 7-8), se dá de maneira predominantemente contextual. A autora exemplifica a questão citando o caso das formas átonas (weak forms) em inglês:

Although weak forms are often taught in EFL schools in Britain – precisely because they are a feature of L1 use, and L1 teachers therefore find them easy to describe and model – the vast majority of learners, including many who become fluent bilinguals, use few weak forms other than ‘a’ and ‘the’. In this sense, despite the fact that it is easy to formulate clear rules for weak form use, they are unteachable.<sup>12</sup>

Ora, se certos elementos prosódicos<sup>13</sup>, como a entoação e o acento frasal, não podem ser ensinados e, apesar disso, estão presentes na expressão de falantes nativos e não nativos, é possível concluir que eles são adquiridos mais facilmente de maneira passiva do que por meio da aprendizagem (análise metalinguística). A canção, por ser um gênero textual sincrético – inserindo a letra da música no contexto da prosódia e da melodia – permite essa aquisição, não apenas fonética (de fonemas discretos), como também fonológica (da relação entre os fonemas).

<sup>12</sup> Embora o uso das formas átonas (weak forms) seja ensinado em muitas escolas de inglês na Grã-Bretanha – precisamente porque professores nativos [do inglês] consideram-nas fáceis de descrever e representar – a maioria dos aprendizes [de inglês], incluindo muitos que adquirem fluência nessa língua, usam poucas formas átonas além de “a” e “the”. Nesse sentido, apesar do fato de que é fácil formular regras claras para o uso das formas átonas, essas regras não são ensináveis. (tradução nossa).

<sup>13</sup> Elementos prosódicos equivalem a suprassegmentos, ou seja, encontram-se hierarquicamente acima do segmento (fonema). (BOLLELLA, M. F. F. P., 2006, p. 113).

A estrofe a seguir foi retirada da letra “Не Отпускай Меня”, pertencente à cantora *pop* conhecida como Жасмин (Jasmin). Certas repetições são percebidas em pontos distintos da mesma frase ou estrofe. Por exemplo, a consoante *г* em друг e снег é pronunciada de maneira átona, o que dificulta seu entendimento. No entanto, a mesma consoante está presente em друга e говорил. Sua pronúncia, em início ou meio de palavra, se dá de maneira clara e enfática, podendo ser, então, associada pelo aprendiz com uma oclusiva velar sonora /g/. A prosódia da música, por sua vez, vem se mostrando útil não somente à memorização desses sons, como também à associação dos caracteres com sua devida pronúncia. O ditongo ой em зимой, por exemplo, tem duração prolongada na música, de maneira a facilitar sua associação com /o<sup>l</sup>/.

Поздней-поздней зимой  
Мы друг друга нашли  
Падал ласково снег  
Говорил о любви<sup>14</sup>

No entender de Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 38), todo e qualquer sistema ortográfico pretende “neutralizar” a variação linguística no nível da palavra”.<sup>15</sup> Assim sendo, a ausência de *feedback* durante a presente etapa não representa um potencial obstáculo à aquisição fonológica: a pronúncia está propensa a sofrer variações (sobretudo diatópicas), que são representadas da mesma maneira na escrita. Isso implica a inexistência de uma única pronúncia correta e absoluta para cada segmento.

Estando o aprendiz familiarizado com a pronúncia e (total ou parcialmente) com a prosódia da língua aprendida, a ponto de ler em voz alta uma frase ou texto qualquer (ainda que com alguma dificuldade), é possível prosseguir no método para a etapa três. Atribuiu-se, até esse momento, maior importância à aquisição da pronúncia do que ao entendimento do texto em si.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.gl5.ru/jasmin-ne-otpuskay-menya.html>. Acesso em: 30/12/2012.

<sup>15</sup> A esse respeito, os autores afirmam que as letras não equivalem aos sons, uma vez que uma mesma palavra pode ser pronunciada de diversas maneiras.

### 2.3 Aquisição de vocabulário

Esta etapa, como o próprio nome sugere, trata de um processo essencialmente espontâneo. Embora pressuponha certo interesse por parte do aprendiz em adquirir vocabulário, o processo em si muito se assemelha à aquisição de palavras e expressões por parte de turistas estrangeiros. Eis o resultado de um estudo de caso feito com um turista irlandês durante sua estada, em casa de família, no Brasil:

Brendan, 20 anos, falante nativo da língua inglesa, teve seu primeiro contato com o português cotidiano ao chegar ao Brasil em 2012. Com apenas 10 dias de imersão, observam-se sinais do uso de vocabulário em português dispensando tradução, ao se referir a itens cujo nome consta na embalagem (como leite ou pão) ou nos cartazes expostos no supermercado (maçã ou laranja). Nenhum dos vocábulos citados é cognato com seu equivalente em inglês. Seu recipiente, fora do contexto do supermercado (por exemplo, uma jarra ou uma cesta), tampouco se encontra necessariamente etiquetado. A aquisição se deu graças à interação do aprendiz com o vocabulário, utilizando determinado objeto ou alimento para um fim específico e, assim, relacionando-o ao seu nome na língua aprendida.

A pronúncia de algumas palavras, entretanto, se mostrou confusa, devido ao fato do aprendiz em questão não ter passado pela etapa anterior – (re) alfabetização – bguando-se, portanto, principalmente pela pronúncia de sua língua materna (como em “pão”, erroneamente pronunciado /pa:o/, aproximando-se da palavra “pau”).

Uma maneira eficiente, portanto, de se adquirir vocabulário em língua estrangeira, consiste na utilização de gêneros do meio virtual como a rede social, o interativo *online*, e até mesmo aplicativos para *smartphones*. Ao trocar a língua padrão de sua página em redes sociais – por exemplo, o Facebook – pela língua aprendida, um aprendiz de irlandês teria como opção, ao invés de “curtir”, “is maith liom é”; um aprendiz de russo, “мне нравится”. As notificações também representam uma rica fonte de vocabulário novo: ao clicar em, por exemplo, “[alguém] нравится ваш комментарий”, o usuário será redirecionado à página do seu comentário que essa pessoa curtiu.

Interativos, como jogos infantis *online*, aplicativos para *smartphone* e *tablet*, e até mesmo alguns *softwares*, proporcionam uma aquisição de vocabulário semelhante àquela que ocorre em redes sociais: o aprendiz interage com esse vocabulário de maneira a decifrar seu significado com base em sua função. Entretanto, esses interativos representam uma fonte de vocabulário mais diversificada – não apenas voltada à interação com outros usuários, mas também a áreas de conhecimento específicas – facilitando, por vezes, a aquisição de terminologia técnica<sup>16</sup>.

Aconselha-se que todo o vocabulário adquirido durante esta etapa seja devidamente documentado. Não se deve pensar em cada expressão como “tradução para x”, mas possibilidade dentro do contexto em que foi encontrada. A polissemia, afinal, é uma característica presente em todas as línguas, pois, segundo a teoria gerativista, contribui para a economia do léxico.

## 2.4 Inferência

A aquisição de vocabulário apresentada na etapa anterior pode, por vezes, levar à inferência do significado de certas expressões (guiando-se pelo vocabulário já adquirido).

O processo de inferência pode ser definido como “o ato de deduzir ou concluir” (cf. HOUAISS, 2001). No âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, deduz-se ou conclui-se o significado de dada expressão a partir do contexto. Esse processo aparentemente se assemelha à etapa anterior (aquisição de vocabulário), e, de fato, pode ocorrer concomitantemente a ela. No entanto, inferir implica raciocinar, analisar, traduzir. Logo, na inferência semântica, predomina a aprendizagem sobre a aquisição.

A tradução interlingual<sup>17</sup> é necessária ao se fazerem inferências do significado no texto. Desaconselha-se, porém, a tradução com foco no texto-alvo (língua nativa do aprendiz). Examinemos alguns conceitos

<sup>16</sup> O jogo social online Farmville, por exemplo, é fonte de terminologia técnica. Seus usuários adquirem, em inglês, vocabulário relacionado à agropecuária, ao cultivo da terra, e transações básicas como compra e venda.

<sup>17</sup> Paulo Rónai (1981, p. 1) faz uma breve distinção entre os três tipos de tradução, buscando embasamento na teoria de Roman Jakobson: “tradução intralingual”, “tradução interlingual” e “tradução intersemiótica”. A tradução interlingual consiste, segundo o autor, na “reformulação de uma mensagem num idioma diferente daquele em que foi concebida”.

de tradução, a partir da visão de diversos teóricos, tal como compilado por Mittmann (2003, p. 18-31):

1) Tanto na visão de Nida (1964), quanto Theodor (1983) e Rónai (1981), a tradução interlinguística é um transporte de material textual de uma língua (fonte) para outra (alvo). A literalidade valoriza a fidelidade ao autor, mesmo que a mensagem traduzida soe “estrangeira” quanto à escolha de vocabulário. Eis a concepção tradicional.

2) Aubert (1989), Arrojo (1993) e Hermans (1998), representantes da concepção contestadora, afirmam que o tradutor é influenciado por sua própria interpretação do texto-alvo, bem como circunstâncias passageiras. Logo, a tradução é efêmera, e tem como objetivo a transmissão da mensagem interpretada pelo tradutor sob certas condições de trabalho.

Conclui-se, pois, que a tradução descrita pela concepção tradicional é a que melhor se aplica ao processo de inferência durante a aprendizagem autodidata. A busca pela literalidade insere o aprendiz no universo cultural da língua estrangeira, e distancia-o do universo de sua língua materna.

Para que o processo descrito acima ocorra de fato, é necessário que o aprendiz saiba diferenciar o sistema de sua L1 do sistema da L2. Há duas maneiras distintas de facilitar essa discriminação, inserindo-se virtualidades no sistema da L2 para, posteriormente, utilizá-las de maneira criativa e gramatical na comunicação: a inferência em contexto não verbal e a inferência em contexto verbal.

#### ***2.4.1 Inferência em contexto não verbal***

A primeira parte é também a mais intuitiva desta quarta etapa, e pode ser definida como inferência do significado de determinada expressão a partir do contexto não verbal. Esse processo pode ocorrer em concomitância à etapa três ou na utilização de textos sincréticos (que contêm linguagem verbal e não verbal). É o que veremos abaixo, com um exemplo elucidativo de histórias em quadrinhos (HQs).



Fonte: МИЛЫЕ И НЕ СОВСЕМ КОМИКСЫ (Disponível em: <<http://nibler.ru/comix/6407-milye-i-ne-sovsem-komiksy.html>>).

Na tirinha acima, infere-se do contexto não verbal que “а...тичхи” /a\_tɨ'tsi/ é uma onomatopeia para ilustrar o espirro. Observam-se, então, elementos comumente vistos em textos russos: как, не, и. Sabendo significados possíveis de как após ter observado o termo em algum outro contexto, por exemplo, no âmbito dos interativos online (как играть = como jogar; instruções do jogo; etc., dentre outras virtualidades), infere-se do primeiro quadrinho seu caráter instrutivo, e entende-se a primeira frase, conseqüentemente, como “como fazer algo”. A palavra рождаются não se encontra no dicionário, podendo ser, porém, alguma conjugação do verbo рождаться (gerar/nascer/tornar-se). “Мудрости”, por sua vez, pode ser uma derivação de “мудрость”, sabedoria. O significado dessa expressão, que por enquanto pode ser entendida literalmente como “como tornar-se [deriv.] sabedoria”, é facilmente inferido

da sua relação com os quadrinhos seguintes. Devido à sua cronologia<sup>18</sup>, as tirinhas e as HQs costumam facilitar mais o processo de inferência semântica do que as charges.

Sabendo que a palavra *не* tem conotação negativa (não; evitar; etc), os últimos quadrinhos designam instruções para “não fazer algo”. “И”, obviamente, é um conector entre as duas instruções, tendo nesse contexto, devido à conotação negativa de *не*, o mesmo valor da conjunção “nem” em português. “Вентилятор” /vintil’jator/ é uma palavra cujo significado pode ser inferido facilmente da leitura (pronúncia), bem como do contexto não verbal. “Против” (contra) e “ветра” (vento) são, também, palavras comumente encontradas em jogos. “Não плюй contra vento *не чихай* no ventilador”, então, é a tradução literal resultante (“плюй” e “чихай” tendo, então, alguma relação com o espirro ilustrado na HQ). Conclui-se que a primeira frase consiste num conselho ao leitor, introduzindo os exemplos que vêm nos quadrinhos a seguir. Assim, depreende-se que, em russo, deve-se dizer “como se tornar sábio” no mesmo contexto em que um falante de português diria algo como “fique esperto”.

A partir do exemplo acima e sua respectiva análise com inferências, é possível concluir que o processo de inferência semântica em contexto não verbal consiste em três passos: identificar a relação de causa e efeito entre os quadrinhos, localizar vocabulário previamente adquirido, e pesquisar o vocabulário restante no dicionário. O contexto não verbal e a cronologia, por si só, geralmente fornecem informações suficientes para que a relação entre as palavras e expressões encontradas seja entendida. Contudo, certos tipos de quadrinhos, contendo linguagem mais abstrata (por exemplo, apenas diálogo entre personagens) dificultam esse tipo de inferência, uma vez que ações e gestos (por exemplo, o espirro) podem contribuir para o entendimento de determinadas expressões. Aconselha-se, portanto, na ausência de suficientes informações não verbais, a utilização de textos bilíngues.

<sup>18</sup> “A ação da narrativa, não só a dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens. Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história”. (RAMOS, 2010, p. 107).



### 2.4.2 *Inferência em contexto verbal*

A relação entre palavras, sintagmas e frases pode ser inferida, como já vimos, em contexto não verbal, quando as ilustrações auxiliam o aprendiz a identificar a relação de causa e efeito e, conseqüentemente, inferir o significado de várias (senão todas) expressões no texto, além de apreender seu uso adequado. Esse mesmo processo pode se dar em contexto puramente verbal – utilizando-se de textos bilíngües – por meio da inferência a partir do contexto ou, diante de determinadas expressões que não contêm vocabulário previamente adquirido, da análise em Constituintes Imediatos (CI). Para os enunciados cujos significados não podem ser inferidos por comparação, há a opção de se efetuar a seguinte análise.

Chomsky lança mão de um procedimento a que chama análise de constituintes na descrição linguística no nível sintático. A análise referida define-se como uma decomposição da frase de maneira hierárquica, deixando transparecer as relações entre seus componentes. A noção de hierarquia sintática, diferentemente da análise sintática estruturalista, muito contribui para a aprendizagem de L2, uma vez que “a palavra existe apenas dentro da frase, e o seu sentido depende dos demais elementos que entram na composição desta”. (RÓNAI, 1981, p.34).

A identificação de certas regularidades gramaticais e sintáticas na língua – ora durante a etapa anterior (aquisição de vocabulário), ora por meio de inferências em contexto não verbal – não consiste em pré-requisito para a análise aqui contemplada, embora possa, por vezes, facilitar a comparação entre o texto em L1 e em L2.

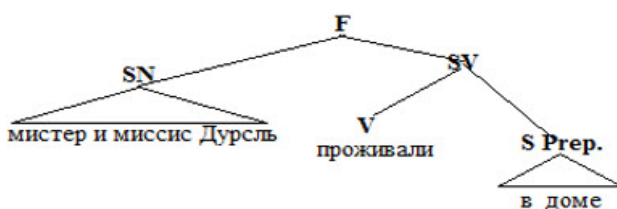
Eis um exemplo de inferência em contexto verbal, utilizando-se das versões russa e brasileira de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* – um exemplo de texto narrativo-descritivo:

Мистер и миссис Дурсль проживали в доме номер четыре по Тисовой Улице и всегда с гордостью заявляли, что они, слава богу, абсолютно нормальные люди.

O Sr. e a Sra. Dursley, da rua dos Alfeneiros, nº4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado.

“Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descritivos, predominam as sequências de localização.” (MARCUSCHI, 2002, p. 29). A sequência temporal facilita a localização de frases equivalentes em ambos os textos, enquanto a de localização é fonte de vocabulário útil na tentativa de descrever algo ou alguma ação durante a interação interpessoal (próxima etapa). Мистер /'mister/ и Миссис /'misis/ Дурсль, aqui, constitui um único sintagma simples, visto que и, nesse caso, não está unindo dois sintagmas, mas o nome de dois personagens que executam uma ação: a ação do verbo проживали. O complemento ao sentido do verbo é в доме номер четыре по Тисовой Улице (delimitado pelo conectivo и), do qual, por meio da comparação com a versão em português, infere-se que Тисовой Улице é a “Rua dos Alfeneiros”. Номер /nomir/ infere-se como “número”, seguido da palavra четыре (quatro). Logo, O Sr. e a Sra. Dursley проживали в доме número quatro da Rua dos Alfeneiros. Проживали, então, por ser um verbo, pode ser inferido do contexto como “morar”, “viver”, “localizar-se”, etc.

Analisando esse primeiro trecho em CI a fim de decifrar o significado de “проживали в доме”, tem-se:

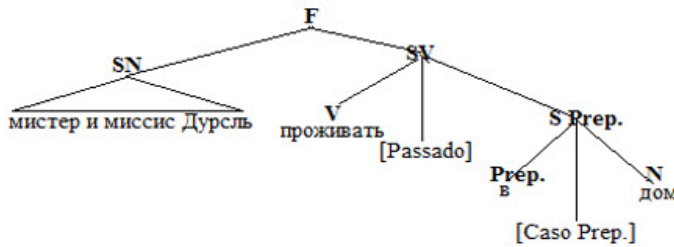


O diagrama acima tem fins didáticos, não havendo necessidade de se construir um diagrama diferente para cada frase lida, tampouco prestar demasiada atenção à terminologia (sintagma nominal/ verbal/ preposicional/ etc). Basta identificar as relações hierárquicas dentro da frase analisada, tais como:

- O verbo проживали foi modificado (conjugado) por Мистер и Миссис Дурсль, estando, portanto, subordinado ao sintagma nominal.

- В доме é modificado pelo verbo, servindo, portanto, de complemento ao seu sentido (infere-se daí a transitividade do verbo).

Em seguida, são pesquisados no dicionário os termos subordinados (ou seja, modificados ou conjugados) a fim de encontrar a sua forma primitiva (invariada). Com isso, temos:



Observa-se que a frase acima não está dividida com base nos conceitos de “sujeito” e “predicado”, mas na relação hierárquica entre seus elementos constituintes. Проживать é a forma infinitiva do verbo (morar/ viver/ localizar-se), flexionado por Мистер и Миссис Дурсль e ao qual está subordinado o sintagma в доме. Da natureza do texto narrativo (no qual predominam sequências temporais), é possível concluir que o verbo em questão relata uma ação executada no passado. Logo, a terminação [-ли] é usada pela terceira pessoa do plural (Mr e Mrs = eles) no passado. Доме é outro vocábulo inexistente no dicionário, por estar flexionado. Sua forma primitiva é дом, significando lar, moradia, dentre outras virtualidades. Essa palavra está, no contexto, modificada pela preposição в, denotando o caso preposicional (peculiaridade da gramática russa). Infere-se que, em russo, se diz “morar na casa de número x” ao invés da construção portuguesa “morar no número x da rua”.

Conclui-se, portanto, que certas regularidades da língua podem ser percebidas por meio de inferências. Textos do tipo narrativo-descritivo, em que predomine a linguagem verbal ou sincrética, podem facilitar grandemente a aquisição dessas regularidades – que serão, posteriormente, utilizadas na interação com outros falantes da língua aprendida.

## 2.5 Interação

Eis a etapa final do método autodidático. Seu pré-requisito básico é o domínio razoável das habilidades envolvidas nas etapas anteriores, porque serão todas retomadas simultaneamente durante esta etapa. É possível fazer inferências a partir da fala do interlocutor durante a comunicação, por exemplo, quando certa palavra ou expressão já adquirida pelo aprendiz é percebida pela primeira vez em um contexto diferente.<sup>19</sup>

O fenômeno da transferência linguística pode, por vezes, acarretar a utilização de estruturas agramaticais. Isso nos leva a crer na importância de se interagir, principalmente, com falantes nativos da língua aprendida. No entanto, o fato de o interlocutor estar imerso no universo cultural da língua em questão pode ser ainda mais relevante do que sua natureza de falante nativo, uma vez que se encontra em contato constante com essa língua (estando, portanto, atualizado quanto ao uso da língua).

Dentro desse contexto, a língua inglesa pode ser considerada um caso especial, por ser a língua estrangeira mais falada no mundo (ou seja, tendo mais falantes não nativos do que nativos). A partir dessa ótica, o fato de que se deve atribuir ao falante nativo o papel de exemplo a ser seguido quanto à competência linguística vem sendo cada vez mais questionado, e se tornando uma utopia; um mito. Esse raciocínio se encontra, principalmente, em Schmitz (2012, p. 249): *“The proponents of English as a Lingua Franca or ELF argue for a divorce of the teaching of English from its marriage to native speaker Standards, particularly British and American English(es)”*.<sup>20</sup> Essa definição de “variante padrão” atribuída ao inglês britânico e ao americano, e até mesmo ao australiano, entretanto, parece encontrar sua origem em certo preconceito social ao invés de fatores puramente diatópicos. É de conhecimento geral, afinal, a existência de falantes habituais da língua inglesa em países como a Índia, e nativos na África do Sul, por exemplo.

A interação com falantes não nativos da língua a ser aprendida

<sup>19</sup> Vale ressaltar que esse tipo de inferência pode, muitas vezes, ser equivocada (por exemplo, a palavra russa “нока”, que geralmente significa “até logo”, pode adquirir outro significado quando pertencer a uma expressão como “нока не готов” – ainda não estou pronto/a). Por esse motivo, aconselha-se cautela.

<sup>20</sup> “As propostas do inglês como Língua Franca (ELF) defendem que deve haver uma separação entre o ensino da língua inglesa e os padrões nativos, principalmente britânicos e americanos”, tradução nossa.

não deve ser evitada pelo aprendiz. É sensato, porém, estar ciente de que a variante utilizada na interação será uma interlíngua, que pode apresentar marcas linguísticas pouco familiares às variantes nativas. A utilização de uma interlíngua de falantes ocasionais (como certas formas do “Chinglish”, interlíngua de inglês e chinês) pode, por vezes, influenciar a expressão oral e escrita do aprendiz de maneira a impossibilitar seu entendimento por falantes da mesma língua que se encontrem em outros países. Para evitar isso, é importante informar-se sobre a experiência desse interlocutor com a língua (ou seja, o grau de influência de sua língua nativa nessa interlíngua). O fato de a língua aprendida ter *status* de língua oficial (mesmo que secundária) no país onde reside esse interlocutor não nativo pode, também, determinar a relevância dessa interação para a aprendizagem, já que esse *status* indica o contato diário com uma comunidade falante e, como consequência, maior experiência desse indivíduo na utilização da língua.

A interação com um falante nativo ou experiente pode se dar pessoalmente (por meio do convívio) ou virtualmente, utilizando-se do gênero *chat*. Esse gênero engloba os diversos *websites* (como o Share-dTalk), *softwares* (como o MSN Messenger) e *plug-ins* (por exemplo, o sistema de *chat* do Facebook) disponíveis na Internet para *download* ou utilização *online*.

Aconselha-se a interação por meio de mensagens de e-mail durante o primeiro contato com esta etapa, uma vez que não há instantaneidade na comunicação. Assim, o aprendiz, ainda pouco acostumado com o processo, dispõe de mais tempo para traduzir em palavras seus pensamentos. Gradualmente, é possível tentar comunicação por mensagens instantâneas (*online*) e, posteriormente, bate-papo com voz. Certos autodidatas em língua estrangeira praticam pronúncia durante as três modalidades de interação, lendo em voz alta para si todas (ou a maioria das) mensagens recebidas. A pesquisa de vocabulário metalinguístico básico também pode ser útil durante esta etapa (por exemplo, как сказать [...] по-английский/ по-португальский/ по-русский? = como se diz [...] em inglês/ em português/ em russo?), principalmente ao interagir com falantes bilíngues.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego dos gêneros textuais indicados, em cada etapa, é imprescindível para que o método proposto cumpra seu objetivo com eficiência. Das cinco etapas descritas, pode-se afirmar que as três primeiras são marcadas pela predominância de aquisição linguística – e consequentemente, se utilizando de gêneros que permitam certa passividade do aprendiz na autodidática: canção, rede social e interativo *online*, além da leitura de blogs e artigos enciclopédicos na língua materna. As últimas etapas, por sua vez (Inferência e Interação) apresentam predominância da aprendizagem, podendo se utilizar de uma maior variedade de gêneros textuais.

Os gêneros em questão são, em geral, de fácil acesso – graças à globalização – e de caráter lúdico, ora destinados ao público infantil, ora ao entretenimento em geral. Isso porque apresentam uma predominância de linguagem figurativa, que facilita a memorização e o entendimento da mensagem transmitida.



### REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOLLELA, M. F. F. P. A prosódia como instrumento de persuasão. In: LOUZADA, M. S. O.; NASCIMENTO, E. M. F. S.; OLIVEIRA, M. R. M.. (Orgs.). *Processos enunciativos em diferentes linguagens*. Franca: UNIFRAN, 2006. p. 113-128. (Coleção Mestrado, 1)
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Cambridge: MIT Press, 1957.
- FIGUEIREDO, M. F. Competência metagenérica na leitura de textos bíblicos. *Web-Revista discursividade: estudos linguísticos*, v. 5, p. 01-10, 2009.
- FIGUEIREDO, M. F. Da segurança do professor à autonomia do aluno: a configuração do caráter formador do espaço pedagógico. *Pedagogia em foco*, v. 5, p. 96-107, 2010.
- FLEGE, J. E. Trabalho apresentado no New Sounds 2000 (4º Simpósio Internacional de Aquisição Fonológica em Segunda Língua), realizado na University Van Amsterdam, Holanda, 4-7 de set. 2000.
- JENKINS, J. *The phonology of english as an international language: new models, new norms, new goals*. New York: Oxford University Press, 2000.

- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- \_\_\_\_\_; TERRELL, T. *The natural approach*. Hayward: Alemany Press, 1983.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângelo et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MITTMANN, S. Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- MUNRO, M. J.; FLEGE, J. E. & MACKAY, R. A. The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied psycholinguistics*, v. 3, n. 17, p. 313-334, 1996.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- RÓNAI, P. *A tradução vivida*. 2. ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: 1981.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SCHMITZ, J. R. 'To ELF or not to ELF': English as a Lingua Franca: That's the question for Applied Linguistics in a Globalized World. *Revista brasileira de linguística aplicada* (Impresso), v. 12, p. 249-284, 2012.
- SMITH, M. S. *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman, 1997.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lya Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ROWLING, J. K. **Гарри Поттер и Философский камень** (Garri Potter i Filosofskiy Kamen). Tradução de I. V. Oranskogo. Moscou: Rosmen, 2012.