

**31/1**

revista do centro de estudos humanísticos  
série ciências da linguagem  
2017

# diacrítica

**CEH**



Universidade do Minho  
Centro de Estudos Humanísticos

**Título: DIACRÍTICA (N.º 31/1 – 2017)**  
**Série Ciências da Linguagem**

**Diretor:** Orlando Grossege

**Diretores-Adjuntos:** Cristina Flores e Micaela Ramon

**Editores:** Pilar Barbosa e Sílvia Araújo

**Comissão Redatorial:** Aldina Marques (Universidade do Minho); Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa); Anabela Barros (Universidade do Minho); Anabela Rato (Universidade de Toronto); Celeste Rodrigues (Universidade de Lisboa); Conceição Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Cristina Flores (Universidade do Minho); Christina Dechamps (Universidade Nova de Lisboa); Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra); Henrique Barroso (Universidade do Minho); Idalete Dias (Universidade do Minho); Íris Pereira (Universidade do Minho); José Teixeira (Universidade do Minho); Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho); Marina Vigário (Universidade de Lisboa); Pedro Dono (Universidade do Minho); Pierre Lejeune (Universidade de Lisboa); Rogélio Ponce de León Romeo (Universidade do Porto).

**Comissão Científica:** António Branco (Universidade de Lisboa); Ana Brito (Universidade do Porto); Ivo Castro (Universidade de Lisboa); Antónia Coutinho (Universidade de Nova de Lisboa); Maria João Freitas (Universidade de Lisboa); Jürgen M. Meisel (Universität Hamburg / University of Calgary); José Luís Cifuentes Honrubia (Universitat d'Alacant); Mary Kato (Universidade de Campinas); Rui Marques (Universidade de Lisboa); Fátima Oliveira (Universidade do Porto); Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra); José Luís Rodrigues (Universidade de Santiago de Compostela); Eduardo Paiva Raposo (University of California, Santa Barbara); Conceição Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa)

**Edição:** Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho em colaboração com Edições Húmus – V. N. Famalicão. *E-mail:* humus@humus.com.pt

Publicação subsidiada por

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ISSN: 0870-8967

**Depósito Legal:** 18084/87

**Composição e impressão:** Papelmunde – V. N. Famalicão

## ÍNDICE

- 5 **Para além das ondas: um ponto de partida sobre o significado social da variação entre ditongo nasal átono final e vogal oral no Português Brasileiro**  
Christina Abreu Gomes
- 25 **Caracterización del fenómeno de la cortesía en la cultura comunicativa española**  
Marta Peláez Torres
- 55 **Marcadores discursivos interacionais: diferentes metodologias, diferentes resultados**  
Raquel Meister Ko. Freitag / Rosangela Barros da Silva / Flávia Regina Conceição Evangelista
- 77 **O estabelecimento de relações de causalidade sob a perspectiva da sociolinguística variacionista**  
Joana Aguiar
- 99 **Revisión del concepto de estrategia en el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas a la luz de las nuevas investigaciones**  
Ana María Cea Álvarez
- 129 **Profils et intelligences multiples ou le souci didactique dans l'enseignement d'une langue étrangère**  
João Domingues
- 149 **Os novos manuais escolares de Português do 7.º ano e a (re)construção do conhecimento gramatical: conteúdos gramaticais e operações (meta)linguísticas**  
António Carvalho da Silva



# PARA ALÉM DAS ONDAS: UM PONTO DE PARTIDA SOBRE O SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO ENTRE DITONGO NASAL ÁTONO FINAL E VOGAL ORAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

BEYOND THE WAVES: A STARTING POINT ABOUT THE SOCIAL MEANING OF THE VARIATION BETWEEN FINAL UNSTRESSED NASAL DIPHTHONG AND ORAL VOWEL IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Christina Abreu Gomes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

christina-gomes@uol.com.br

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.21>

Este artigo apresenta o resultado de estudo sobre o significado social da variação entre ditongo nasal átono final e vogal oral, como em *homem* ~ *homi*, a partir do comportamento observado de falantes do Português Brasileiro em função da variável estilo de fala. Além disso, apresenta uma reflexão sobre as diferentes “ondas” ou abordagens do estudo do significado social da variação conforme apresentadas por Eckert (2012) para situar o ponto de partida deste estudo no conjunto de práticas analíticas para o estudo da variação desenvolvidas no âmbito da abordagem da Sociolinguística. Argumenta-se que o estudo do significado social da variação constitui um desafio interdisciplinar que deve abarcar tanto aspectos macro quanto microsociais. Especificamente em relação ao objeto de estudo, os resultados para estilo de fala indicaram que a variação apresenta estratificação estilística, característica típica de marcador linguístico.

**Palavras-chave:** variação; avaliação; estilo de fala.

This paper presents the result of a study about the social meaning of the variation between final unstressed nasal diphthong and oral vowel, such as in *homem* ~ *homi*, from the observed behaviour of Brazilian Portuguese speakers according to speech style constraint. Moreover, it also presents a reflexion on the different “waves” or approaches of the social meaning of linguistic variation as presented by Eckert (2012) to locate the starting point of this study on the set of analytical practices for the study of variation developed within the Sociolinguistic approach. It is argued that the study of the social meaning of variation constitutes an interdisciplinary challenge that must encompass both macro and micro-social issues. Specifically in relation to the object of study, the results for speech style indicated that the variation presents stylistic stratification, a typical feature of a sociolinguistic marker.

**Keywords:** variation; evaluation; speech style.

## 0. Introdução

Os estudos sociolinguísticos chegaram ao século XXI com um conjunto significativo de contribuições para a compreensão da natureza da linguagem humana. No entanto, somente mais recentemente, tem sido observado movimento de integração da variabilidade observada na fala, e, no caso específico do objeto da sociolinguística variacionista, da variabilidade socialmente indexada, na modelagem do conhecimento linguístico do falante, isto é, nos modelos teóricos da Linguística (Munson, Edward & Beckman, 2005; Coetzee & Kawahara, 2013; Pierrehumbert, 2003, 2016). As pesquisas, além de mostrarem o caráter altamente estruturado da variação observada no uso e sua relação com a mudança linguística, trouxeram também para o cenário teórico a questão do significado social das formas linguísticas e sua relação com a dinâmica da mudança linguística. Do conjunto programático de questões relativas ao estudo da mudança linguística, apresentados em Weinreich, Labov & Herzog (1968), o significado social das formas linguísticas é abordado diretamente por duas dessas questões, a questão do encaixamento (*embedding problem*) e a questão da avaliação (*evaluation problem*). De um lado, o encaixamento da mudança implica também, além de estabelecer a relação com outros aspectos do sistema linguístico, situar a mudança em relação à estrutura social, sendo a estratificação social da linguagem diretamente associada à organização da sociedade. A avaliação, por outro lado, diz respeito à atribuição de significado ou valores sociais às formas linguísticas pelos membros de uma comunidade de fala e suas consequências em relação à dinâmica da variação sociolinguística.

Este artigo tem, portanto, por objetivo apresentar os resultados de um estudo que procurou avaliar o significado social da vogal oral que alterna com ditongo nasal átono final, como em *bagagem* ~ *bagag*[1], considerando o comportamento do falante em função do estilo de fala. Essa metodologia procura capturar o comportamento do falante em diferentes situações comunicativas que envolvem maior grau de formalidade. Alternância de estilo (*style-shifting*) diz respeito à variação do falante relacionada com diferentes contextos sociais, interlocutores, tópico, entre outros. Inicialmente Labov (1972a) define estilo de fala em função do grau de atenção que o falante presta à fala em diferentes situações. Nessa abordagem, observa-se o comportamento do falante em situação de leitura de texto, lista de palavras e lista de pares mínimos, que é comparado com a produção em situação de fala espontânea das entrevistas. Bell (1984) pro-

pôs que a mudança de comportamento do falante em função do estilo de fala se dá em função da audiência e não em função da atenção prestada à fala, nos termos de Labov. Mais recentemente, a variação estilística passou a ser definida não como uma reação a um situação pré-estabelecida, mas como uma fonte de criação ativa através da qual a identidade do falante é estabelecida, apresentada e recriada (Schilling-Estes, 2002:388). Eckert (2012) apresenta uma revisão do desenvolvimento dessas abordagens e sua função na identificação do significado social da variação linguística. Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre a posição de Eckert (2012) e defendemos que as abordagens são complementares, uma vez que as respectivas metodologias permitem acessar diferentes aspectos do significado social das variantes linguísticas na comunidade de fala no que diz respeito a estruturas macro e microssociais. Assim, as contribuições advindas de estudos que focalizam o significado social da variação linguística devem ser entendidas “para além das ondas”, isto é, para além de uma visão compartimentada em/por diferentes objetos e metodologias. Cada objeto e metodologia específica permite capturar aspectos diferentes da complexa organização da sociedade em diferentes grupamentos a que pertencem os falantes, sejam estes macro ou microssociais.

Esse artigo se estrutura da seguinte maneira: na seção 1, são apresentadas a análise de Eckert sobre os estudos de avaliação do significado social das variantes e as reflexões sobre essa abordagem; a seção 2 traz uma breve revisão da literatura sobre a alternância entre ditongos nasais átonos finais e vogal oral, a metodologia de estudo e os resultados obtidos(1); e finalmente, na seção 3, são apresentadas as considerações finais.

## **1. Para além das “ondas” do estudo do significado social da variação linguística**

Eckert (2012) apresentou uma análise reflexiva das tendências observadas na pesquisa sociolinguística sobre o significado social das formas linguísticas. De acordo com Eckert (2012), a abordagem do significado social da variação pode ser observada em três movimentos diferentes ou ondas. As três ondas se diferenciam em função do enfoque teórico e de procedimentos metodológicos. A primeira onda corresponde à abordagem da variação a partir de amostras de comunidades de fala organizadas em função de

---

(1) O trabalho de pesquisa teve a participação da bolsista de Iniciação Científica Taís da Silva Fagundes com bolsa PIBIC/CNPq.

categorias sociodemográficas, como classe social, idade, sexo, etnia, escolaridade, cuja função é permitir verificar a dinâmica da variação e a difusão da mudança no espaço social conforme os estudos desenvolvidos a partir do trabalho de Labov *Social Stratification of English in New York City* de 1966. A partir de então, os diversos trabalhos realizados se basearam em amostras constituídas para a finalidade de detectar o status da variação, se estável ou mudança em progresso, e os correlatos sociais propiciados pelos parâmetros de estratificação das amostras, identificando padrões de comportamento para classe social, para homens e mulheres e idade (Chambers, 2002). A segunda onda focaliza aspectos mais locais ou da relação entre setores da sociedade (ou classes) a partir do indivíduo. O trabalho de Leslie Milroy sobre redes sociais é representativo desta abordagem. Milroy (1987), dentre outros, mostrou que o grau de relação entre indivíduos de um determinado grupo social, traduzido na noção de redes, determina o grau de manutenção do vernáculo que caracteriza aquele grupo. Assim, a observação do comportamento de indivíduos da classe trabalhadora de Belfast com relação à alternância na realização da fricativa interdental sonora do inglês em contexto intervocálico, como em *brother* (irmão), mostrou que redes sociais mais densas, que indicam forte interação entre indivíduos do mesmo grupo ou classe social, vão levar a uma valorização e conservação do vernáculo local, tendência à não realização de (*th*), ao passo que indivíduos que participam de redes esparsas e orientação para fora do grupo tendem a adotar formas da variedade padrão. O estudo etnográfico de Eckert (1989, 2000) também é representativo desta abordagem. O trabalho focalizou o comportamento de dois grupos de adolescentes – *jocks* e *burnouts* – nas escolas de ensino médio (*High School*) com predominância de brancos na região de Detroit, cidade localizada ao norte dos Estados Unidos na fronteira com o Canadá. *Jocks* e *burnouts*, conforme referidos pelos próprios adolescentes, correspondem, respectivamente a culturas de classe média e classe trabalhadora. O trabalho de Eckert mostrou que o comportamento dos dois grupos não é apenas um reflexo direto da categoria social a que seus pais pertencem, mas que padrões de variação continuam se desenvolvendo na adolescência como parte do desenvolvimento da identidade social que está ainda em construção nesta fase. A terceira onda, segundo Eckert, se caracteriza por uma mudança de visão da variação como reflexo de categorias sociais, presente nos trabalhos de primeira e segunda onda, para uma visão de “prática linguística na qual os falantes se colocam no cenário social através da prática estilística” (Eckert, 2012:93-94). A prática estilística envolve o compartilhamento de valores,



perspectivas e identidades entre grupos de indivíduos que se delimitam e se reafirmam através de determinada prática linguística, ao mesmo tempo em que constroem e replicam essas práticas. O conceito importante aqui é o de comunidade de prática que, segundo Meyerhoff (2007:189), se caracteriza por um engajamento mútuo, objetivos comuns e um repertório compartilhado. É importante mencionar que essas abordagens não são excludentes entre si, e, embora haja uma cronologia que demarca cada abordagem ou onda, as abordagens não são sucessivas, uma vez que nenhuma substituiu a outra. Schilling-Estes (2002) também apresenta uma revisão crítica das três abordagens da variação estilística, mostrando os avanços e limitações de cada uma delas. Recentemente Freitag et al. (2012) apresentaram uma reflexão relacionada à concepção de bancos de dados para o estudo da variação sociolinguística nos diversos grupos de pesquisa no Brasil e sua relação com as três ondas mencionadas por Eckert (2012).

Para Eckert (2012:93-94), os estudos da primeira e segunda onda se caracterizam por focalizar categorias estáticas de falantes equacionando identidade com pertencimento à categoria, ao passo que, nos trabalhos da terceira onda, a variação é vista não mais como reflexo de identidades sociais e categorias, mas como prática linguística que situa os falantes no cenário social. Em outras palavras, o significado social das variantes é construído na prática linguística, nos diferentes contextos de uso, ao mesmo tempo em que é influenciado por esses contextos e os caracteriza. Assim, define a variação como um sistema semiótico capaz de expressar um conjunto amplo de questões sociais, que estão continuamente em mudança. A mutabilidade está presente na dinâmica social e se dá na prática estilística à medida que os falantes fazem mudanças sócio-semióticas reinterpretando a variação em um processo contínuo de significação e ressignificação (pg. 94). A autora conclui (p.98) dizendo que a noção de estilo tem fundamentação ideológica e, assim, a terceira onda localiza a ideologia na linguagem propriamente dita, na construção do significado.

No entanto, em que medida classe social, uma das categorias importantes da primeira onda, se caracteriza por ser uma categoria estática? Existe uma total independência entre a prática estilística de grupo de indivíduos com mesmos valores, perspectivas e identidades, as comunidades de prática, e categorias macrosociais como classe social? Se linguagem é ideologia, qual conceito está sendo utilizado neste caso? Neste artigo, será focalizada somente a questão relativa à visão de classe social como estática, dado o objetivo duplo deste artigo e a necessidade de um tratamento aprofundado desses temas.

Para situar a questão levantada em Eckert sobre a limitação da variável classe social em capturar o significado social da linguagem, será referida a abordagem sociológica de Gurvitch (1982:169-177), um autor clássico que aborda a questão das classes sociais. Segundo o autor, a definição de classe inclui, além do aspecto social e psicológico, o aspecto econômico, uma vez que nas sociedades, sejam capitalistas ou não, “os modelos técnicos, as funções e as organizações econômicas têm um papel de primeiro plano na hierarquia das camadas em profundidade” (Gurvitch, 1982:170). As classes sociais são grupamentos de fato, uma vez que se constituem sem nenhuma intervenção da vontade de seus membros. Constituem macrocosmos de grupamentos de diversas naturezas, penetram todos os grupamentos e integram-nos parcialmente no seu quadro. Os grupamentos voluntários, sejam eles culturais, intelectuais, etários, de gênero, profissionais ou outro, não só expressam as classes como também há contradições em seu interior, uma vez que não necessariamente vai haver a mesma postura de seus membros frente à sociedade. Além disto, os grupamentos voluntários também podem ser multiclassistas. Isso tudo caracteriza uma dinâmica social e, dessa forma, classe social não pode ser qualificada como uma categoria estática. Já o conceito de comunidade de prática é equivalente ao de grupamento voluntário no sentido de que, além do contato direto entre seus membros, compartilham um mesmo objetivo. Assim, comunidades de prática também podem ser uniclassistas ou multiclassistas, não estando, portanto, desvinculadas da noção de classe social, a que, a princípio, se integram.

Sendo assim, as diferentes ondas podem ser situadas em relação à abordagem do significado social da variação em diferentes grupamentos ou setores da sociedade, em um contínuo que vai de classes sociais, passando por setores de cada classe e grupamentos mais específicos, definidos em função de perspectivas, valores e identidades comuns, como as comunidades de prática. A cada recorte corresponde um conjunto distinto de questões teóricas relativas à dinâmica da variação e da mudança que podem ser tratados a partir de determinados procedimentos metodológicos. Por exemplo, a relação entre a abordagem de classe social e a de redes sociais nos estudos sociolinguísticos foi claramente determinada. Não há contradição entre as duas noções, uma vez que não há independência entre a rede social de um indivíduo e as estruturas sociais, políticas e econômicas maiores que influenciam o comportamento do indivíduo, no sentido de que “uma análise de redes social da variação sociolinguística não compete com a análise em termos de conceito de nível macro como o de classe social” (Milroy,

2002:550). Neste caso, a questão se refere às relações entre indivíduos da mesma classe ou de classes diferentes. É preciso, portanto, situar os indivíduos de uma determinada rede em sua própria classe e em relação a outras redes que podem ser compostas por indivíduos de outras classes. Já os estudos com base no microcosmo de uma comunidade de prática (aqui microcosmo em relação à concepção de macrocosmo de classe social) focalizam o comportamento linguístico em relação a setores da mesma classe social ou de mais de uma, capturando, portanto, sua dinâmica que inclui a emergência de novos setores ou grupamentos. Por exemplo, o trabalho de Zhang (2005) aborda o comportamento de funcionários de setores emergentes da economia chinesa, *yuppies*, funcionários com alta remuneração de empresas de mercado financeiro de capital estrangeiro, e o de gestores estatais, que constituem atividades de transição de um capitalismo de estado para um capitalismo de mercado, setores, portanto, da mesma classe na China. O estudo focaliza o comportamento desses dois grupos em relação a quatro variáveis sociolinguísticas do Mandarim de Beijing – rotacismo em final de palavra ([pau] ~ [pau̥] ‘bolsa’), lenição de obstruente iniciais que tendem ao rotacismo, antecipação de sibilantes alveolares, [s] ~ [θ] , [ts] ~ [tθ], e alternância tonal em sílabas átonas, alternância entre tom neutro e tom realizado (*full tone*). O tom neutro se caracteriza por ser mais fraco ou ausente. A forte tendência à rotacização em final de sílaba, à articulação interdental de sibilantes, ao enfraquecimento de obstruente em posição inicial e ao uso do tom neutro em sílabas átonas caracteriza a variedade local do Mandarim em relação ao Mandarim Padrão. Além disso, cada uma dessas variáveis está também relacionada a tipos específicos locais. No caso da variável tonal, a realização do *full tone* não só está relacionada a um distanciamento da variedade local como também tem uma dimensão cosmopolita, isto é, é associada a uma identidade relacionada a uma variedade usada nos meios de comunicação de massa transnacionais. O comportamento dos *yuppies* emergentes foi no sentido oposto, se diferenciando da variedade local, mais usada pelo outro grupo estudado, sendo a diferenciação entre os dois grupos mais acentuada no uso do *full tone*. Esse comportamento, segundo o autor, não só reflete categorias sociais existentes como também é um recurso para a construção dessas categorias em um contexto de mudança social, uma vez que o comportamento observado dos *yuppies* não só os identifica como cosmopolitas, mas também cria uma diferenciação com o grupo dos gestores estatais identificando-os como locais, levando à formação de uma variedade do mandarim mais valorizada no mercado linguístico, consequência das transformações econômicas por

que passa a China. Ou seja, o comportamento focalizado na comunidade de prática precisa ser situado também em relação a categorias macrossociais, no caso, classe social, para ter sua dinâmica compreendida. Por outro lado, o estudo mostra que não há necessariamente uma relação de determinação de classe sobre outras categorias sociais.

Do exposto, é possível estabelecer a seguinte relação entre comunidades de prática e classes sociais. O foco no comportamento linguístico de uma comunidade de prática captura a dinâmica interna de setores de uma mesma classe ou da interrelação entre classes. Nesse sentido, a comunidade de prática se distingue das classes, mas não se coloca a parte, isto é, não é independente ou completamente autônoma em relação às classes sociais. Não há como isolar a comunidade de prática fora do ambiente das classes sociais e nem as classes são determinantes diretos do comportamento de agrupamentos menores. Essa relação é indicativa de uma dinâmica que permeia todas as organizações da estrutura social. Do ponto de vista da condução da pesquisa sociolinguística, as questões teóricas colocadas e as metodologias empregadas nas diferentes abordagens ou ondas dos estudos sobre a significação social da variação se relacionam com diferentes setores da organização social. Assim, a identificação do comportamento do falante em função do estilo de fala e de classe social (ou escolaridade) não captura necessariamente um valor estático, mas um valor associado a características sociais mais abrangentes e que podem ter consequências no comportamento do falante quando observado em relação a agrupamentos de outra ordem. Da mesma maneira, diferenciações identificadas em comunidades de prática uniclassitas ou multiclassitas podem também revelar a dinâmica e o embate intra e interclasses da sociedade, além de poder indicar ou capturar um tipo de resignificação de identidades de diferentes setores da sociedade, nos termos de Eckert.

É importante mencionar que a abordagem da terceira onda remete à perspectiva de Silverstein (2003), que introduz o conceito de ordem indexal, segundo o qual o valor social da forma (sua indexicalidade) é uma construção cultural. O autor, no entanto, propõe uma relação dialética entre contexto micro-sociológico (contexto interacional) e contexto macro-sociológico (classes sociais, sexo, etc). O que está em questão, portanto, para a pesquisa sociolinguística, é o desafio interdisciplinar de buscar identificar o significado social das formas linguísticas no *continuum* classe social – comunidade de prática através de uma relação dialética e não de determinação de uma sobre a outra.

O estudo do valor social de produções como *homi*, *garagi*, *bagagi* do Português Brasileiro, a partir da observação do comportamento dos falantes em função da variável estilo de fala, pode ser enquadrado na prática analítica dos estudos sociolinguísticos que focalizam o comportamento do indivíduo em função de valores sociais relacionados à macro-estrutura da sociedade, valores estes difundidos na escola, meios de comunicação de massa etc, em práticas discursivas relacionadas ao comportamento esperado em situações de formalidade, que levam a um maior monitoramento do falante em relação à sua produção linguística. Obviamente, o tipo de monitoramento (maior ou menor) está relacionado à situação ou contexto de fala, considerando o tipo de audiência que o falante supõe para aquela situação (leitura de texto e lista de palavras) e a identidade sociolinguística que quer expressar. Isso equivale a dizer que a cisão conceitual de *style-shifting* presente nas três abordagens ou ondas precisa ser integrada em uma modelagem que leve em conta os diversos fatores que contribuem para a construção e manifestação da identidade sociolinguística dos falantes em relação a todos os tipos de grupamentos sociais.

Na seção a seguir, serão apresentados os resultados de um estudo fundamentado na perspectiva de Labov de observação do significado social de variantes de uma variável com foco no estilo de fala. Esse estudo constitui um ponto de partida sobre o tema na medida em que é o primeiro que procurou avaliar o significado social da alternância entre ditongo nasal átono final e vogal oral no PB, embora não esgote todas as possibilidades de significação na dinâmica social dessa variável.

## **2. Um ponto de partida sobre o significado social da variante oral na variação entre ditongo nasal átono final e vogal oral**

### *2.1. Descrição da variável estudada*

Os primeiros estudos sobre a variação entre ditongo nasal em final de palavra e vogal oral, como em *órfão* ~ *órfu*, foram os de Votre (1978) e Guy (1981) com dados de falantes da cidade do Rio de Janeiro da Amostra MOBREAL (adultos em alfabetização), sendo que o estudo de Guy incluiu também falantes de nível universitário. Os resultados obtidos no estudo de Votre indicaram se tratar de um processo de mudança no sentido da perda da nasalização e redução do ditongo. O estudo de Guy, por outro lado, revelou um quadro de variação estável. O envelope da variação nos dois estudos incluiu ditongos nasais finais tanto átonos quanto tônicos, res-

pectivamente, como em *garagem*, *falaram* e *irmão*, *falarão*. Essa variável também foi estudada por Battisti (2002), Schwindt & Bopp da Silva (2012) e Schwindt, Bopp da Silva & Quadros (2012), definindo um envelope de variação que exclui os ditongos em sílaba tônica, utilizando dados dos três estados que compõem a Amostra VARSUL: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os trabalhos convergem em relação aos resultados dos condicionamentos estruturais da variação: há tendência de realização da vogal oral quando a consoante anterior é nasal, o contexto seguinte é uma vogal, a vogal núcleo do ditongo é a vogal *e* e em nomes terminados em *-gem*. No trabalho de Gomes, Mesquita & Fagundes (2013), o envelope da variação foi definido considerando a alternância somente entre ditongos nasais átonos e vogal oral em que a nasalidade não tem valor morfológico. O estudo foi realizado com dados de falantes com Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro. Foi encontrado o efeito relativo à distância do ditongo final ou vogal oral em relação à sílaba tônica seguinte: quanto maior a distância, maior a tendência de realização da vogal oral. Esse resultado indicou ser a realização da vogal oral favorecida em contexto prosódico fraco em função da distância maior da sílaba tônica do vocábulo seguinte. Também foi verificado o efeito do item lexical, isto é, há itens que tendem a ocorrer com a vogal oral, como *passagem* e *homem*, ao passo que *jardinagem* e *jovem* tendem a ocorrer com o ditongo. O estudo também mostrou que há mais ocorrência de vogal oral com falantes de baixa escolaridade, decrescendo sua realização conforme aumenta a escolaridade: Ensino Fundamental incompleto, 58%, peso relativo 0,720; Ensino Médio, 26%, peso relativo 0,163. O perfil de distribuição por faixa etária indicou se tratar de um processo de variação estável.

Uma vez detectado o efeito de escolaridade na realização da variante oral, uma questão que se coloca diz respeito ao significado social desta variante na comunidade de fala em questão. Há poucos estudos que focalizam a atitude linguística dos falantes em relação à variação no português brasileiro, sendo, portanto, uma área dos estudos sociolinguísticos pouco explorada nas pesquisas no Brasil. Normalmente, os trabalhos caminham até o ponto da identificação de efeito de escolaridade, parâmetro mais usado nas amostras em substituição a classe social, ou associação entre escolaridade e sexo dos falantes, para situar o valor social das variantes, a partir dos dados de produção espontânea. Alguns trabalhos foram além e buscaram observar estilo de fala na estrutura da entrevista (Hora & Wetzels, 2011) e atitudes linguísticas através de pesquisa qualitativa e testes (Tarallo & Duarte, 1988; Bortoni, Gomes & Malvar, 2003; Oushiro, 2014; Lopes & Lima, 2015, entre outros).

## 2.2 Metodologia

Para observar o significado social da variante oral alternando com o ditongo nasal átono final, para além dos resultados de distribuição por escolaridade, o método escolhido se insere no tipo desenvolvido nos trabalhos classificados como de primeira onda por Eckert (2012). Especificamente, o tratamento dado por Labov (1966) situa estilo de fala a partir do falante, isto é, a partir do grau de atenção prestado à sua própria fala, enquanto na abordagem de Bell (1982), a variação estilística está relacionada ao monitoramento em função da audiência e não do próprio falante. A observação do comportamento do falante em relação ao estilo de fala parte da hipótese de monitoramento de sua própria fala em função do grau de formalidade da situação discursiva. Essa metodologia permite capturar valores sociais associados à ideia de prestígio e estigma de formas linguísticas, no caso as variantes, isto é, quais os valores presentes na comunidade de fala em um determinado momento para determinadas formas linguísticas e que podem refletir identidades sociais relacionadas com agrupamentos macrossociais. Com relação à pesquisa que focaliza o comportamento do falante em relação ao estilo de fala, os estudos mostraram a inter-relação entre variação estilística e características macrossociais como classe social, idade e o grau de sistematicidade do estilo mais casual ou vernáculo (Labov, 1972b; Schilling-Estes, 2002). Longe de abarcar o conjunto complexo de relações sociais no interior da comunidade de fala do Rio de Janeiro e de diferentes situações interacionais e práticas estilísticas, o presente estudo pretendeu ser um ponto de partida para identificar se há monitoramento do falante em relação à variante oral em função de diferentes estilos de fala e da propriedade de frequência de ocorrência dos itens lexicais. Foi controlada a frequência de uso dos itens lexicais dos testes de leitura de texto e de lista de palavras, uma vez que o estudo de Gomes et al. (2013), com dados de produção espontânea, revelou o papel do item lexical no condicionamento da variação. O papel da frequência de ocorrência do item lexical tem sido observado em processos de mudança sonora que envolvem condicionamento fonético (Bybee, 2015).

A metodologia utilizada em Labov (1972a) para observar o estilo de fala era constituída pela leitura de texto, pela leitura de lista de palavras e de pares mínimos com as variantes em estudo, além de dados de produções de fala casual e fala cuidada, levantados da entrevista sociolinguística. Neste estudo não foi utilizada a leitura de pares mínimos e foi incluída uma situação de reconto do conteúdo da leitura do texto com o objetivo de

propiciar uma situação de uso menos monitorada em relação aos dois tipos de leitura, texto e lista de palavras, uma vez que os sujeitos da pesquisa não fazem parte de nenhuma amostra de fala conhecida. Com o objetivo de desviar a atenção dos falantes do real objetivo do teste, foi dito que sua intenção era verificar o quanto as pessoas se lembravam do que haviam acabado de ler, e, assim, esperava-se também que eles não fossem tão sucintos no reconto.

Os testes foram aplicados a 36 falantes da comunidade de fala de Nova Iguaçu, cidade situada na Baixada Fluminense, distante 34 km da cidade do Rio de Janeiro. A aplicação dos testes foi realizada no domicílio de cada participante. Os falantes foram estratificados em três faixas etárias, 15 a 18 anos, 19 a 29 anos e 30 a 45 anos, sendo 12 falantes em cada faixa, 6 homens e 6 mulheres, todos com Ensino Médio. O município de Nova Iguaçu, de acordo com o Censo 2010, tem uma população de 796.257 habitantes e renda per capita de R\$ 591,00 (cf. [www.atlasbrasileiro.org.br/2013/pt/perfilni/2179verde](http://www.atlasbrasileiro.org.br/2013/pt/perfilni/2179verde)). Em relação ao nível de escolaridade, a grande maioria se situa na faixa do Ensino Fundamental ou sem alfabetização formal, 37,4%. A decisão de uniformizar o nível de escolaridade em Ensino Médio foi devido à dificuldade de encontrar universitários em todas as faixas etárias previstas, já que estes correspondem a 6,5% da população local, e à dificuldade de adesão ao teste quando os indivíduos verificavam se tratar de tarefa de leitura.

Para a seleção dos itens lexicais utilizados na elaboração dos textos para leitura e lista de palavras, foi feito um levantamento da frequência de itens lexicais terminados em ditongo nasal átono em diversas amostras. Os itens lexicais foram selecionados de acordo com levantamento nos corpora disponíveis sobre o Português do Brasil (Projeto ASPA/UFMG, NILC/São Carlos- UFSCar, Lael-PUC/SP-Fala e Escrita) e classificados como +/- frequentes de acordo com o seguinte critério: abaixo de 100 ocorrências, -frequente, acima de 100, + frequente, muito embora as palavras +frequentemente selecionadas apresentem frequência muito superior a 100 ocorrências. Desse levantamento foram selecionadas 20 palavras, sendo 10 de cada tipo, conforme no Quadro 1 a seguir. Parte desse conjunto foi utilizada na construção dos dois textos (Anexo 1). A totalidade dos itens apresentados no Quadro 1 foi utilizada na lista de palavras, que contou também com mais 20 palavras distratoras(2).

(2) Arquivo, cachoeira, calculadora, cebola, coração, corretivo, dinheiro, espelho, família, formiga, grampeador, igreja, lâmpada, mercado, mochila, ônibus, papelão, telefone, televisão, ventilador. As palavras distratoras se caracterizam primordialmente por não apresentarem



Quadro 1. Lista de palavras alvo de acordo com a frequência de ocorrência

+frequentes		-frequentes	
Coragem	Ontem	Bagagem	Linhagem
Garagem	Ordem	Bênção	Órfão
Homem	Órgão	Friagem	Pastagem
Imagem	Passagem	Jardinagem	Sótão
Jovem	Viagem	Lavagem	Voltagem

O procedimento consistiu na leitura de cada texto, seguido do reconto correspondente à situação lida e, por último, na leitura da lista de palavras. As palavras foram organizadas em ordem aleatória de maneira que nenhum sujeito leu as palavras na mesma ordem. Além disso, todas as palavras alvo eram intercaladas por uma palavra distratora. Os três procedimentos controlaram os diferentes graus de atenção do falante em relação à sua fala, variável estilo, na seguinte ordem do menor para o maior grau de atenção: reconto > leitura de texto > leitura de lista de palavras. As três situações do teste foram registradas em gravador digital marca Sony (ICD-PX240). As gravações foram realizadas no domicílio de cada participante.

Os itens em estudo foram posteriormente levantados e foram registradas as ocorrências das variantes em questão. Na variedade de fala do Rio de Janeiro, no caso dos nomes, o envelope da variação na fala espontânea é constituído de realização como ditongo (órfão) e de vogal oral (órfu). A realização de vogal nasalizada ocorre principalmente em formas verbais de 3ª pessoa do plural no pretérito perfeito do indicativo (*falarum*), que não foram objeto deste estudo. Mesmo que tenha havido realização como vogal nasalizada dos itens em questão, a possibilidade de avaliação social de desprestígio recai primordialmente sobre a realização da vogal oral. Por esta razão, o foco da análise é a realização da vogal oral.

### 2.3 Resultados

A realização da vogal oral foi analisada em função das variáveis explicativas estilo de fala e frequência de ocorrência das palavras e das variáveis estratificadoras da amostra em estudo, faixa etária e sexo. Foram obtidos 1366 dados, e foram registradas apenas 133 ocorrências de vogal oral, o

ambiente sonoro semelhante ao da variável em estudo e foram selecionadas aleatoriamente e sem levar em conta sua frequência de uso.

que corresponde a 8% do total, um percentual bastante inferior à ocorrência desta variante no estudo de Gomes et al. (2013), 45% de realização da vogal oral em um total de 322 ocorrências, com dados de fala espontânea de 12 indivíduos com nível fundamental e médio da comunidade de fala do Rio de Janeiro.

Os dados foram submetidos à regressão logística pelo Programa *Goldvarb*. As variáveis estatisticamente relevantes, isto é, selecionadas pelo programa estatístico foram estilo de fala e idade. Os resultados estão apresentados a seguir, respectivamente, na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1. Efeito do Estilo de fala na realização da vogal oral

<b>Estilo de Fala</b>	<b>Apl/N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
Reconto	22/124	17	0,735
Texto	69/663	10	0,599
Lista de Palavras	22/579	3	0,337
Total	113/1366	8	

Tabela 2. Efeito da faixa etária na realização da vogal oral

<b>Faixa Etária</b>	<b>Apl/N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
15-19 anos	16/478	3	0,312
20-29 anos	64/451	14	0,599
30-45 anos	33/437	7	0,337
Total	113/1366	8	

Os resultados da Tabela 1 indicam que a tendência ao uso da variante oral decresce em função do aumento do monitoramento, isto é, há mais ocorrência de vogal oral na situação de reconto, seguido da leitura dos textos e, um decréscimo mais acentuado na lista de palavras. Os resultados de peso relativo ou probabilidade confirmam que as diferenças dos percentuais são significativas e que a tendência de realização da vogal oral se dá em função do estilo de fala, isto é, do maior para o menor grau de monitoramento. O resultado para faixa etária, na Tabela 2, indica que não há efeito de estilo em função da faixa etária, uma vez que os extremos etá-

rios, mais jovens e mais velhos da amostra coletada, apresentam a mesma tendência. A faixa intermediária é a que mais produz a vogal oral. Esse resultado reproduz a situação encontrada no estudo de Gomes et al. (2013) com dados de produção espontânea.

Uma vez que a variável frequência de ocorrência do item não foi selecionada, foi verificada a interação entre frequência e estilo de fala. Os resultados estão apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3. Efeito da frequência de ocorrência das palavras por estilo de fala na realização da vogal oral

Estilo de Fala	+ frequentes			- frequentes		
	Ap/N	%	P. Rel.	Ap/N	%	P. Rel.
Reconto	4/39	10	0,596	18/85	21	0,776
Texto	35/331	10	0,604	34/332	10	0,596
Lista de Palavras	12/300	4	0,350	10/279	3	0,335
Total	51/370					

Na Tabela 3, pode ser observado que o efeito de frequência foi na direção contrária do esperado nos dados do reconto, pois apresenta maior tendência de ocorrência de vogal oral, 21% e peso relativo de 0,776, nas palavras menos frequentes que nas palavras mais frequentes, que apresentaram 10% de realização de vogais orais e peso relativo de 0,596. O esperado era uma maior ocorrência da vogal oral em itens lexicais mais frequentes nesse contexto pelo menos, uma vez que processos de variação sonora com motivação fonética tendem a afetar os itens lexicais mais frequentes (Bybee, 2015:40-43). Esses resultados levam à reflexão sobre a adequação dessa metodologia para observar frequência de ocorrência da palavra, uma vez que a imprevisibilidade de ocorrência, no reconto, dos itens presentes no texto levou a um problema de distribuição de dados dos dois tipos. Por outro lado, o efeito de frequência foi neutralizado na leitura do texto, na qual tanto as palavras mais frequentes quanto as menos frequentes apresentaram a mesma tendência de ocorrência da vogal oral, sendo observada a mesma situação na lista de palavras.

Ainda, o fato de não haver diferença entre homens e mulheres, uma vez que essa variável não foi selecionada pelo Programa *Goldvarb*, mostra

que não deve haver um forte estigma associado a esta variante. Por outro lado, houve uma redução drástica de ocorrência em contextos de alto monitoramento (leitura do texto e da lista) o que mostra que há algum grau de percepção da variante oral. Foi verificado, portanto, que há estratificação estilística na realização da variante oral, uma característica associada a um marcador linguístico nos termos de Labov (1966). Os conceitos de marcador linguístico, indicador e estereótipo são caracterizações que indicam um tipo de diagnóstico social de variáveis linguísticas a depender da associação entre uso dessa variável pelo falante e o grupo social em que se situa o falante. Marcadores linguísticos, além de apresentarem estratificação estilística, também apresentam estratificação social gradiente, isto é, os percentuais de uso não são muito acentuados entre os diversos grupos sociais, enquanto os indicadores não apresentam estratificação estilística, embora apresentem estratificação social. Já em relação às variáveis classificadas como estereótipos, além de se caracterizarem por diferenças percentuais abruptas entre grupos sociais, acentuando a identificação (ou estereótipo) de determinado grupo social, os falantes têm consciência delas e as comentam abertamente.

Assim, a estratificação estilística observada neste trabalho para a variante vogal oral indica que, de alguma maneira, a variável não é prestigiada em certas situações de uso que envolvem maior formalidade e se somam aos resultados de escolaridade do estudo de Gomes et al. (2013). Esses resultados não esgotam o entendimento do significado social desta variável no Português Brasileiro, que pode ser ampliado com a verificação de atitudes dos falantes na produção e percepção da variante em função tanto de categorias sociais maiores como de comunidades de prática, assim como pode ser avaliada em relação a outras variáveis em um continuum de avaliação com os extremos prestígio-estigma. Além disso, ainda está em aberto a questão do efeito de frequência de ocorrência dos itens lexicais, para checar a possibilidade de haver diferença de percepção da variante oral em diferentes itens lexicais.

### **3. Conclusão**

Após mais de meio século de pesquisas, diversas considerações foram conduzidas em relação a aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa sociolinguística apontando novas abordagens e metodologias e uma delas diz respeito ao significado social da variação sociolinguística. Esse artigo apresentou resultados de estudo sobre a variação entre ditongo nasal final

átono e vogal oral em função do estilo. A exposição dos resultados foi precedida de uma reflexão crítica sobre a avaliação de Eckert (2012) relativa às abordagens ou “ondas” das pesquisas na área em relação ao significado social da variação, com o objetivo de situar a metodologia aqui utilizada no conjunto de práticas analíticas da pesquisa sociolinguística. Com relação às diversas “ondas” ou abordagens para o entendimento do significado social da variação, defende-se que o grande desafio é a busca de uma modelagem interdisciplinar que contemple tanto categorias macro quanto microsociais, isto é, conjugando aspectos econômicos, sociológicos e antropológicos no entendimento das categorias sociais e sua relação com o conhecimento linguístico.

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que há estratificação por estilo de fala no condicionamento da vogal oral que alterna com ditongo nasal ou vogal nasalizada. A estratificação estilística é indicativa de que a vogal oral é associada a situações de uso que envolvem menor tensão comunicativa, menor formalidade, sendo evitada em situações de maior formalidade. Esse resultado, associado ao efeito da escolaridade presente em dados de produção espontânea do estudo de Gomes et al. (2013:166), em que se observa o decréscimo gradual de uso da vogal oral com o aumento da escolaridade, permite dizer que há a atribuição de algum grau de estigma a esta variante.

Acessar o significado social da variação requer observar o comportamento do falante tanto na situação de produção quanto na de percepção. Assim, este estudo traz resultados que constituem um ponto de partida para outros trabalhos que procurem situar o significado social da variável linguística em questão no que diz respeito a sua relação com outras variáveis em um *continuum* de prestígio-estigma e as significações sociais que pode assumir na comunidade de fala. Além disso, a questão da consciência do falante em relação às formas linguísticas envolve a atenção prestada à fala, o que suscita novos caminhos metodológicos de estudo para além da abordagem clássica aqui utilizada.

## ANEXO 1

### *Texto 1*

#### **Benção do Papa em passagem pelo Brasil na inauguração de órgão para órfão**

Como estamos em época de eleição, prefeitura e governo fizeram um prédio para abrigar o novo órgão de apoio ao órfão carente. A construção foi rápida e o resultado muito bonito. O destaque foi tão grande que até o Bispo e o Papa vieram dar a sua bênção. Contudo, enquanto a cerimônia era preparada, eles resolveram conhecer as instalações do prédio e descobriram um sótão escuro onde eram colocadas as crianças desobedientes. O Papa e o Bispo ficaram horrorizados com o que viram, e, o que seria apenas uma passagem dos dois, virou manchete de jornal. Onde já se viu colocar criança de castigo em sótão?

### *Texto 2*

#### **Um homem e uma jovem com atitude suspeita na rodoviária**

Ontem, vi na rodoviária um homem e uma jovem com uma bagagem. Os dois eram muito suspeitos e parecia que estavam fugindo. Eles falaram com a caixa da rodoviária e compraram a passagem para São Paulo. Estranhei, pois quando fui esperar o ônibus, vi que haviam partido, mas a bagagem tinha sido deixada para trás. Se perderam a passagem e largaram a bagagem para trás, logo pensei que fosse droga ou algo do tipo, mas a minha curiosidade me forçou a abrir a mala. Quando olhei havia materiais de jardinagem e fiquei sem entender nada, porém logo depois chegaram os câmeras dizendo que era uma pegadinha. Quem viaja com material de jardinagem?

## **Referências Bibliográficas**

- BATTISTI, E. (2002). A redução dos ditongos nasais átonos. In: Bisol, L.; Brescancini, C. (Orgs.) *Fonologia e variação - recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 183-202.
- BELL, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13(2), 145-201.
- BORTONI, S. M., Gomes, C. A., Malvar, E. (2003). The Principle of Saliency Revisited. In: Schlieben-Lange, B.; Koch, I. V., Jungbluth, K. (Orgs.) *Dialog Zwischen den*

- Schulen: Soziolinguistische, konversationanalytische und generative Beiträge aus Brasilien*. Münster: Nodus Publikationen, 61-72.
- BYBEE, J. (2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYBEE, J. (2015). *Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMBERS, J. K. (2002). Patterns of variation including change. In: Chambers, J. K., Trudgill, P., Schilling-Estes, N. (orgs.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 349-372.
- COETZEE, A., Kawahara, S. (2013). Frequency biases in phonological variation. *Natural Language and Linguistic Theory* 40(1), 47-89.
- ECKERT, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teach. Coll. Press.
- ECKERT, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell, 2000.
- ECKERT, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, 41, 87-100.
- ECKERT, P. (2015). Variation, convention, and social meaning. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America*. Oakland, CA. Jan. 7, 2005. Disponível em: < <http://lingo.stanford.edu/sag/L204/EckertLSA2005.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2016.
- GURVITCH, G. (1982). *As classes sociais*. São Paulo: Global Editora.
- GUY, G. R. (1981). *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. PhD Dissertation, University of Pennsylvania.
- HORA, D., Wetzels, L. (2011). A variação linguística e as restrições estilísticas. *Revista da ABRALIN*, n. esp., 147-188.
- LABOV, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- LABOV, W. (1972a). The isolation of contextual styles. In Labov, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 70-109.
- LABOV, W. (1972b). The reflexion of social processes in linguistic structure. In Labov, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 110-121.
- LOPES, L. W., Lima, I. L. B. (2015). Estilo e atitudes linguísticas quanto ao processo de palatalização das oclusivas dentais. *Revista da ABRALIN*, 14(1), 247-272.
- MEYERHOFF, M. (2008). *Introducing Sociolinguistics*. London: Routledge.
- MILROY, L. (1987). *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- MILROY, L. (2002). Social Network. In: Chambers, J. K.; Trudgill, P.; Schilling-Estes, N. (Orgs.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 594-572.
- MUNSON, B., Edwards, J., Beckman, M. (2005). Phonological knowledge in typical and atypical speech–sound development. *Topics in Language Disorders* 25(3), 190-206.

- OUSHIRO, L. (2015). *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. USP.
- PIERREHUMBERT, J. B. (2003). Probabilistic Phonology: Discrimination and Robustness. In: Bod, R.; Hay, J.; Jannedy, S. (Orgs.) *Probability Theory in Linguistics*. The MIT Press: Cambridge MA, 177-228.
- PIERREHUMBERT, J. B. (2016). Phonological representation: Beyond abstract versus episodic. *Annual Review of Linguistics* 2, 33-52.
- SILVERSTEIN, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*. 23, 193-229.
- SCHILLING-ESTES, N. (2002). Investigating Stylistic Variation. In: Chambers, J. K., Trudgill, P., Schilling-Estes, N. (Orgs.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 375-401.
- SCHWINDT, L. C., Silva, T. B. da (2010). Panorama da redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. In: Bisol, L., Collischon, G. (Orgs.) *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 15-30.
- SCHWINDT, L. C., Silva, T. B. da, Quadros, E. S. de (2012). O papel da morfologia na redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. In: Lee, S-H. (Org.) *Vogais além de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, v. 1, 349-359.
- TARALLO, F., Duarte, M. E. L. (1988). Processos de mudança linguística em progresso: a saliência vs não saliência de variantes. *Ilha do Desterro*, 20, 44-58.
- VOTRE, S. (1978). *Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- WEINHEICH, U, Labov, W, Herzog, M. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: Lehmann, P., Malkiel, Y. (Orgs.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 95-188.
- ZHANG, Q. (2005). A Chinese yuppie in Beijing: phonological variation and the construction of a new professional identity. *Language in Society*, 34, 431-66.

[Recebido em 2 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 21 de janeiro de 2017]



# CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO DE LA CORTESÍA EN LA CULTURA COMUNICATIVA ESPAÑOLA

CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO DA CORTESIA NA CULTURA COMUNICATIVA ESPANHOLA

CHARACTERIZATION OF THE POLITENESS PHENOMENON IN SPANISH COMMUNICATIVE CULTURE

Marta Peláez Torres

UNIVERSIDADE DE VIGO, ESPANHA

[martapelaeztorres@gmail.com](mailto:martapelaeztorres@gmail.com)

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.29>

La cortesía es un fenómeno comunicativo universal que presenta variaciones determinadas por los parámetros socioculturales de cada grupo social. Así, podemos distinguir entre sociedades que se inclinan hacia un tipo de cortesía positiva y de solidaridad, y otras que lo hacen hacia la cortesía negativa o de deferencia (Scollon y Scollon, 1983; Sifianou, 1992). Teniendo en cuenta esta tipología, diferentes autores concuerdan en describir la cultura española como una sociedad que se inclina por la tendencia positiva de la cortesía, con la consecuente preocupación por reafirmar la afiliación al grupo y por poner en valor la imagen del otro interlocutor (Haverkate, 1994; Hickey, 2005). Este hecho se demuestra en el análisis intercultural de la producción de actos de habla corteses que, como sucede por ejemplo en el acto de *felicitar*, cobran un cariz especial en estas sociedades. Al mismo tiempo, el conocimiento de las premisas culturales españolas permitirá explicar los comportamientos comunicativos de los individuos que forman esa sociedad determinada. El interés de trabajos como el que presentamos sobrepasa los límites puramente lingüísticos y alcanza también el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ámbito en el que es especialmente necesario el tratamiento directo de los aspectos sociopragmáticos de las lenguas y de los que la cortesía forma parte.

**Palabras clave:** cortesía positiva; variación sociocultural; imagen social; cultura de solidaridad; relación interpersonal.

A cortesia é um fenómeno comunicativo universal que apresenta variações, determinadas pelos parâmetros socioculturais de cada grupo social. Assim, podemos distinguir entre sociedades que pendem para uma espécie de cortesia positiva e de solidariedade, e outras que preferem a cortesia negativa ou de deferência (Scollon e Scollon, 1983; Sifianou, 1992). Dada esta tipologia, diferentes autores concordam em descrever a cultura espanhola como uma sociedade que favorece a tendência positiva da cortesia, com a consequente preocupação por reafirmar a afiliação ao grupo e por valorizar a imagem do outro interlocutor (Haverkate, 1994; Hickey, 2005). Este fato demonstra-se na análise intercultural da produção de atos de fala corteses que, como acontece por exemplo no ato de *felicitar*, adotam uma aparência especial nestas sociedades. O conhecimento das premissas culturais espanholas permitirá, ao mesmo tempo, explicar os comportamentos comunicativos dos indivíduos dentro dessa sociedade concreta. O interesse de trabalhos como o que apresentamos vai além dos limites puramente linguísticos e atinge também a área de ensino e aprendizagem de segundas línguas, uma área na qual é especialmente necessário o tratamento direto dos aspetos sociopragmáticos das línguas, dos quais a cortesia faz parte.

**Palavras-chave:** cortesia positiva, variação sociocultural, imagem social, cultura de solidariedade, relação interpessoal

Politeness is a universal communicative phenomenon which presents variations determined by the sociocultural parameters of each group. Thus, we can distinguish between societies that tend towards a positive, solidarity politeness and societies that prefers a negative and deference one (Scollon & Scollon, 1983; Sifianou, 1992). If we take this classification into account, many authors agree that the Spanish culture should be described as a society in which positive politeness prevails, with a resulting concern for reaffirming affiliation to the group and for enhancing the face of the other interlocutor (Haverkate, 1994; Hickey, 2005). This fact is proved by the intercultural analysis of the production of polite speech acts that, as occurs in the act of *congratulating*, take a special meaning in these societies. At the same time, the knowledge of the Spanish cultural premises will allow the explanation of the communicative behaviours of those individuals that make that society up. The interest of this type of works goes beyond the linguistic limits and reaches the area of second language learning and teaching, an area in which the direct instruction of sociopragmatic aspects of languages, in which politeness is included, becomes a special need.

**Keywords:** positive politeness; sociocultural variation; social face; solidarity culture; interpersonal relationship.

## 0. Introducción

El fenómeno de la cortesía, considerado por diferentes autores como una subdisciplina de la dimensión pragmática de las lenguas (Thomas, 1995), ha experimentado en los últimos años un aumento en cuanto al número de investigaciones que lo abordan. Esto se debe, en mayor o menor medida, al creciente repunte en los intercambios y movimientos de personas de todo el mundo, no solo de forma física sino también, gracias a internet, de forma virtual. En consecuencia, las interacciones entre miembros de diferentes culturas y, por tanto, con sistemas comunicativos determinados por parámetros distintos, son cada vez más frecuentes.

Desde un punto de vista sociopragmático, el desconocimiento del sistema de cortesía de una lengua o las propias variaciones interculturales de este fenómeno pueden provocar efectos indeseados como malentendidos, choques culturales o falsas impresiones sobre los interlocutores. Esto justifica la necesidad de estudios sobre las variaciones interculturales en el fenómeno de la cortesía ya que este es el encargado de gestionar la armonía o desarmonía entre las personas, tal y como afirma Márquez Reiter: “polite behaviour is seen as a way of maintaining the equilibrium on interpersonal relationships” (2005: 143).

En este artículo desarrollamos diferentes tareas entrelazadas. Por un lado, hacemos una revisión del concepto de cortesía como forma de interacción social que tiene lugar no solo a nivel intragrupal sino también extragrupal. Por otro lado, abordamos también el tema de la variación cultural dentro del fenómeno de la cortesía con el objetivo de concienciar sobre la repercusión que estas variaciones tienen para la comunicación intercultural en general y para la enseñanza de segundas lenguas en particular. Dentro de las variedades del español, entre las que también se registran diferencias en cuanto al uso de la cortesía, nos centraremos únicamente en caracterizar el español peninsular por motivos de espacio y alcance científico. Por último, presentamos un estudio de caso que demuestra la teoría presentada y ejemplifica, a través del análisis de la realización de un acto de habla cortés, la caracterización de la cultura comunicativa española como predominantemente positiva.

## 1. El fenómeno lingüístico de la cortesía

La cortesía es un fenómeno de comportamiento comunicativo en el que existen diferentes niveles de análisis, como bien resume Haverkate (1994: 53) en el siguiente esquema:

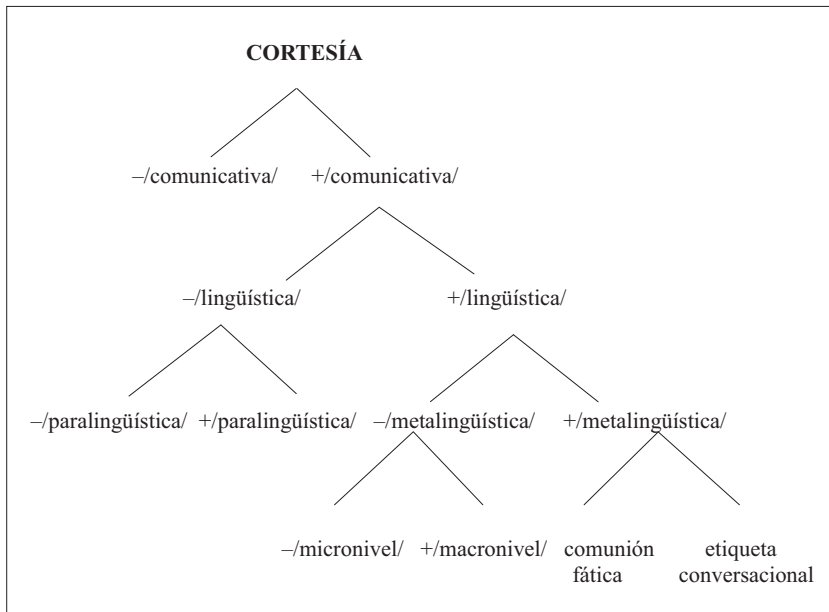


Figura 1: Niveles de análisis de la cortesía (Haverkate, 1994).

La primera (y esencial) clasificación que hace el autor tiene lugar entre la cortesía comunicativa y la no comunicativa. Esta última se refiere a las acciones meramente instrumentales que suelen aparecer en los manuales de protocolo y que, por tanto, quedan fuera del alcance de este trabajo. Veamos, entonces, qué es la cortesía comunicativa.

Si retrocedemos tres décadas en el tiempo, los autores con más peso en este ámbito formularon unas definiciones de cortesía que ponían de manifiesto los derechos y obligaciones conversacionales. Fraser (1980), por ejemplo, decía que:

Given the notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite, to the extent to which the speaker, in the hearer's opinion, has not

violated the rights or obligations which are in effect at that moment (1980 apud Haverkate, 1994: 15).

Otro autor que no podemos dejar de mencionar aquí es Leech (1983). Este fue uno de los primeros en abordar la cuestión de la cortesía con la solidez suficiente como para marcar un punto de inflexión en esta disciplina y, a su vez, servir de base para muchos otros autores posteriores. Leech entendía la comunicación como instrumento para mejorar las relaciones sociales o para aumentar la distancia entre ellas, usando la cortesía como principio regulador de esta mejora o alejamiento. Este autor distinguía entre cortesía relativa y cortesía absoluta. La primera sería aquella que depende únicamente de la posición social (o estatus socioeconómico) de los interlocutores; la segunda, por el contrario, deriva de las propias características de los actos de habla y se evalúa en términos de coste o beneficio<sup>(1)</sup> para los interlocutores. De este modo, Leech ([1983]1997: 107) señala que cuanto menos beneficioso y cuanto más costoso sea el acto para el receptor, más descortés será. Así, teniendo el coste-beneficio y el grado de cortesía presente, este autor establece una clasificación de intenciones (*illocutionary functions*): competitiva (*pedir, exigir...*), social (*felicitar, invitar...*), colaborativa (*decir, informar...*) y conflictiva (*insultar, amenazar...*).<sup>(2)</sup> Las dos primeras intenciones tienen que ver con la cortesía ya que o bien la apoyan, como el caso de la intención social, o bien entran en conflicto con ella. Sin embargo, la intención colaborativa sería casi irrelevante o indiferente a la cortesía, y la conflictiva es, por su propia naturaleza, incompatible con la cortesía.

Tras todas estas consideraciones, Leech formula su principio de cortesía (*politeness principle*) que constaba de las siguientes máximas<sup>(3)</sup> y submáximas de cortesía:

- 
- (1) La valoración *coste-beneficio* es un parámetro procedente de la economía que sirve para expresar y cuantificar el coste o energía verbal necesaria para cumplir un objetivo comunicativo y que, por tanto, el efecto de la acción se traduzca en beneficios para ambos interlocutores.
  - (2) Traducción propia de los términos originales *competitive, convivial, collaborative* y *conflictive* (Leech, [1983]1997: 104).
  - (3) Estas máximas están asociadas a determinados actos de habla; por eso, las máximas de tacto y generosidad se aplican a los actos exhortativos y comisivos, las de aprobación y modestia se asocian con los actos expresivos y asertivos y, por último, las máximas de unanimidad y de simpatía se aplicarían a los actos asertivos.

- a. Máxima de tacto: minimiza el coste y maximiza el beneficio para el receptor
- b. Máxima de generosidad: minimiza tu propio beneficio y maximiza el del receptor
- c. Máxima de aprobación: minimiza el desprecio y maximiza el aprecio hacia el otro
- d. Máxima de modestia: minimiza el aprecio hacia ti mismo y maximiza el aprecio hacia el otro
- e. Máxima de acuerdo: minimiza el desacuerdo y maximiza el acuerdo entre tú y el receptor
- f. Máxima de simpatía: minimiza la antipatía y maximiza la simpatía entre tú y el receptor

En la actualidad, son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el concepto de cortesía, definiciones que, a nuestro parecer, son muy completas y pertinentes.

Pinto y Pablos-Ortega (2014: 145) definen *cortesía comunicativa*, de forma resumida, como “un fenómeno pragmático que sirve para establecer el equilibrio social en las interacciones”.

Escandell Vidal (2006: 142, 145) describe este fenómeno desde dos puntos de vista. Por un lado, lo define como un conjunto de normas que establece cada sociedad y que gobiernan la adecuación del comportamiento de sus miembros. Teniendo en cuenta estas pautas, se puede conocer qué normas de conducta son adecuadas y, por tanto, corteses, y cuáles, por el contrario, se consideran descorteses por no ajustarse a ellas. Por otro lado, esta autora describe el fenómeno de la cortesía como una estrategia conversacional ya que el uso adecuado de la lengua determina el cumplimiento, o no, de la intención y objetivo comunicativos que persigue cada individuo. En este punto, Escandell Vidal afirma que, para el éxito conversacional, también debemos considerar la categoría y papel social que tiene el destinatario de nuestro enunciado y, en función de esto, debemos usar un nivel u otro de cortesía.

Bravo (2005) propone una definición que, a nuestro parecer, es bastante representativa. Según esta autora, la cortesía sería una

Actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (2005a: 33-34).

### 1.1. Tipologías en el fenómeno de la cortesía

Una vez abordada la cortesía comunicativa como concepto, debemos centrarnos ahora en analizar los diferentes tipos de cortesía que podemos encontrar en función de cuáles sean sus rasgos y objetivos socio-comunicativos. Bravo (2005a: 34) establece, teniendo en cuenta las propiedades que se muestran en la siguiente tabla, cinco tipos diferentes: cortesía atenuadora, cortesía valorizante, cortesía estratégica, cortesía convencional y cortesía codificada.

Tabla 1: De los conceptos a las categorías de la cortesía (Bravo, 2005a).

Rasgo	Refiere a	Estatus
[+ comunicativa]	Códigos para transmitir mensajes	Básico. Superordenado a [+lingüística]
[+/- lingüística]	Lenguaje	Subordinado a [+ comunicativa]
[+ normativa]	Norma social	Básico. Superordenado a convencional y a codificada
[+/- convencional]	Forma y uso	Opcional y/o escalar
[+/- codificada]	Forma y uso	Escalar
[+/- ritual]	Forma, uso y situación	Opcional y/o escalar
[+/- estratégica]	El objetivo Es [-objetivo principal]	Opcional
[+/- atenuadora]	Una función en relación a la amenaza	Opcional
[+/- valorizante]	Confirmación de la Imagen	Opcional
[+ quedar bien con el otro]	Objetivo	Básico
[+ doble direccionalidad]	Al beneficio Es [-autodirigida]	Básico
[+ efecto social positivo]	Consecuencia en la interacción	Básico

Otra importante tipología de cortesía, establecida con bastante anterioridad a la de Bravo (2005a) pero igualmente válida, es la elaborada por Brown y Levinson ([1978]1987). Estos autores, teniendo en cuenta el concepto de imagen y los actos que la pueden amenazar, distinguieron entre cortesía positiva y cortesía negativa:

Positive politeness is redress directed to the addressee's positive face, his perennial desire that his wants (or the actions/acquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable ([1987]1992: 101).

Negative politeness is redressive action addressed to the addressee's negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded ([1987]1992: 129).

El modelo teórico presentado por Brown y Levinson en el que se enmarca esta tipología sigue siendo, hoy en día, uno de los planteamientos más utilizados y mejor estructurados para dar explicación al fenómeno de la cortesía en las lenguas y al funcionamiento del mismo. Con todo, no le faltan detractores. Una de las críticas que más frecuentemente se le ha hecho a este modelo es la de tener pretensiones de universalidad, lo que podría dar lugar a una concepción etnocentrista de la cortesía.<sup>(4)</sup> A pesar de ello, lo que estos autores buscaban era ofrecer unos principios generales del sistema de la cortesía, sin ánimo de ser etnocentristas. De hecho, a lo largo de su obra, e incluso en las conclusiones, encontramos referencias directas a la variación cultural de la cortesía:

This is the core of the investigation, which is to be read against a set of sociological goals. The essential idea is this: interactional systematics are based largely on universal principles. But the application of the principles differs systematically across cultures, and within cultures across subcultures, categories and groups ([1987]1992: 286).

El fenómeno de la universalidad de la cortesía ha sido tratado por diversos investigadores y ha adquirido una especial repercusión en la actualidad. A nuestro modo de ver, nos parece lógico pensar que, aunque pueda haber unos principios generales de funcionamiento de la cortesía (dado que se trata de un comportamiento humano universal), es un

(4) El propio título de su obra, *Politeness. Some universals in language use*, deja ver la concepción universalista de la que, en teoría, parten estos autores.



fenómeno condicionado directamente por parámetros culturales y, por tanto, existirán tantas variaciones de la cortesía como culturas haya.

## 2. La imagen como modelo de cortesía

El concepto de “imagen social” es central en los estudios y teorías sobre la cortesía. Este término fue introducido por primera vez por el sociólogo Erving Goffman en su trabajo *Interaction rituals: essays in face to face behaviour* (1967), donde daba la siguiente definición del término *face* (imagen):

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes (1967: 5).

Más tarde, los autores Brown y Levinson ([1978]1987) adoptarían este concepto para explicar que todas las personas tenemos una imagen social que puede ser reforzada, mantenida o perdida:

The public self-image that every member wants to claim for himself. [...] Thus face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction ([1987]1992: 61).

Asimismo, el concepto de imagen social propuesto por estos autores no se puede desvincular del concepto de cortesía ya que esta sirve, precisamente, para proteger esa imagen. Brown y Levinson distinguían entre *negative face* (imagen negativa) y *positive face* (imagen positiva):

Negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction —i.e. to freedom of action and freedom from imposition.

Positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants ([1987]1992: 61).

Brown y Levinson reconocen que, aunque el respeto a la imagen podría haberse tratado como un conjunto de normas o valores, es más apropiado

hablar de deseos de preservar la imagen (*face wants*). De este modo, la imagen negativa tiene que ver con el deseo del interlocutor de que sus actos no sean impedidos u obstaculizados por otros, mientras que la imagen positiva hace referencia a la imagen que cada uno tiene de sí mismo y que, a su vez, espera que vean, reconozcan y refuercen otras personas. Está claro que todos los miembros de la sociedad quieren mantener y realzar su imagen; sin embargo, algunos actos, por el simple hecho de ser emitidos, amenazan esa imagen. El emisor, en estos casos, suele apoyarse en la cortesía para atenuar el grado de amenaza, el cual se mide teniendo en cuenta los siguientes factores:

- I. El poder relativo que el receptor tiene sobre el emisor. Esto constituye la dimensión vertical de la relación social.
- II. La distancia social existente entre los interlocutores y el grado de familiaridad. Esto conforma la dimensión horizontal de la relación social.
- III. El grado de imposición del acto con respecto a la imagen.

Los actos que amenazan la imagen son, como vemos, centrales en el modelo de Brown y Levinson. Ante uno de estos actos, proponen cinco alternativas: la realización directa del acto, el uso de estrategias de cortesía positiva, el uso de estrategias de cortesía negativa, la realización indirecta del acto y, por último, la no realización del mismo.

El modelo de protección de la imagen propuesto por estos autores vuelve a tener, además de muchos seguidores, muchos detractores, especialmente cuando se aplica a una lengua no anglófona. Matsumoto (1988, *apud* Bravo, 1999: 157) considera que la universalidad de las necesidades de imagen negativa postulada por Brown y Levinson queda anulada cuando el concepto de *face* se aplica a la cultura japonesa. De igual modo, Gu (1990, *apud* Bravo, 1999: 157) también cree que los postulados de estos autores no se corresponden con los principios de cortesía de la cultura china.

Bravo (1999) cree que el problema está en la existencia de contextos socioculturales que “dan cuenta de representaciones particulares de la realidad cognitiva, emotiva y social, los cuales se manifiestan en ‘contenidos básicos’ de la imagen con la que un individuo o grupo se identifica” (1999: 175). La autora reconoce que los aspectos de la imagen social propuestos por Brown y Levinson ([1978]1987) no pueden aplicarse al estudio de la cortesía sin tener en cuenta el contexto de uso de la lengua que ella misma denominó “hipótesis sociocultural”. Así, esta autora (1999) intenta

llegar a una caracterización de la imagen social que ponga en relación los comportamientos comunicativos con los contextos socioculturales y propone, para tal fin, los conceptos de “autonomía” y “afiliación”.<sup>(5)</sup> Estos, dice Bravo (2002), son más apropiados porque se corresponden con dos necesidades humanas y deben entenderse como categorías vacías que cada cultura deberá rellenar:

Los términos empleados para designar a estas categorías corresponden a principios “supuestamente” humanos y por lo tanto también “supuestamente” universales. Lamentablemente, usados sin más como categorías diferenciadoras conllevan cargas significativas que no siempre mantienen relaciones de sinonimia en todas las culturas (2002: 106).

Bravo (1999, 2002) entiende por autonomía la necesidad de que el individuo se perciba a sí mismo y sea percibido por los demás miembros como alguien diferente dentro del grupo, es decir, como alguien que tiene un “contorno propio” (2002: 106). De este modo, la dimensión de la autonomía se manifestará en la conversación a través de todo aquello que el individuo haga para diferenciarse de las demás personas del grupo. Por el contrario, la afiliación engloba los comportamientos en los que se muestra el deseo de verse y ser visto como un miembro más del grupo, con características compartidas con ellos.

### 3. Cortesía y variación cultural

En el primer apartado ya explicamos que, aunque hay modelos teóricos como el de Brown y Levinson ([1978]1987) que se inclinan hacia la universalidad, el fenómeno de la cortesía tiene variaciones determinadas por los parámetros de cada cultura.

Para estudiar esta variación cultural, debemos, antes, revisar algunos aspectos relacionados con el concepto de cultura. En primer lugar, parece evidente decir que todas las personas pertenecemos a un grupo social o cultural, entendido en términos de identidad política etnolingüística y nacional/regional. En segundo lugar, Spencer-Oatey (2008: 4, 52) señala que la cultura se manifiesta a través de regularidades dentro de un mismo

---

(5) Anteriormente, otros autores como Fant (1989), Kerbrat-Orecchioni (1992), y Scollon y Scollon (1995) ya habían usado los términos de autonomía y afiliación para referirse a las necesidades de imagen.

grupo, regularidades que, a su vez, se pueden encontrar en elementos como los valores y principios fundamentales, las actitudes, la percepción de las relaciones (incluyendo los derechos y obligaciones asociados a ellas), los rituales y rutinas de comportamiento (que incluyen el uso de la lengua), las normas y convenciones de comunicación, las orientaciones de vida y creencias, o las instituciones (tanto formales como informales).

Una serie de trabajos realizados por psicólogos y antropólogos han identificado un número de dimensiones o valores culturales universales sobre los que se puede clasificar la variación en las diferentes culturas. Spencer-Oatey (2008: 5), en su importante obra *Culturally Speaking*, recoge dos de las propuestas realizadas por los autores Hofstede (1991, 2001), y Kluckholn y Strodtbeck (1961):

Tabla 2: Marcos de variación cultural en los valores/orientaciones básicos de vida (Spencer-Oatey, 2008)

<b>Hofstede's (1991, 2001) Five Dimensions of Country Variation</b>	
<i>Individualism</i>	←————→
(loose ties between individuals who give priority to their own needs)	(strong ties within cohesive in-groups who give priority to the goals and needs of the groups)
<i>High power distance</i>	←————→
(the extent to which less powerful members of cultural group expect and accept that power is distributed unequally)	
<i>Masculinity</i>	←————→
(clearly differentiated social gender roles)	(overlapping social gender roles)
<i>High uncertainty avoidance</i>	←————→
(the extent to which members of a cultural group feel threatened by uncertain or unknown circumstances)	
<i>Long-term orientation</i>	←————→
(whether the focus of people's efforts is on the future or in the present)	

---

**Kluckhohn and Strodtbeck's (1961) Cultural Orientation Framework**


---

<u>Orientations</u>	<u>Cultural Responses</u>
<i>Relationship to the Environment</i>	<i>Subjugation to nature – Harmony with Nature – Mastery over Nature</i>
<i>Relationships among People</i>	<i>Lineality</i> (preference for hierarchical relations) – <i>Collectivism</i> (preference for group identification) – <i>Individualism</i> (preference of individual autonomy)
<i>Mode of Human Activity</i>	<i>Being</i> (acceptance of the status quo) – <i>Becoming</i> (preference for transformation) – <i>Doing</i> (preference for direction intervention)
<i>Belief about Basic Human Nature</i>	<i>Evil – Mixture of Good and Evil – Good</i>
<i>Orientation to Time</i>	<i>Past – Present – Future</i>

Sin duda, los parámetros culturales juegan un papel determinante en las interacciones comunicativas ya que estos influyen en el comportamiento de las personas y el significado que estas atribuyen al comportamiento de otros. No obstante, Spencer-Oatey (2008: 12-13) afirma que cuando estudiamos la forma en la que las regularidades culturales influyen en el comportamiento comunicativo, los marcos de análisis no pueden limitarse a las diferencias de conceptos como los expuestos en la tabla anterior. De hecho, la misma autora cree que el investigador no debe usar unas categorías universales que, además, han sido marcadas de forma apriorística; por el contrario, este debe centrarse en el estudio de una cultura concreta y ver, así, la variación que tiene lugar en ella. Para eso, Spencer-Oatey (2008: 43) considera los siguientes niveles o aspectos en los que puede tener lugar esta variación:

- a. *Normas de valoración del contexto*: la evaluación de los factores contextuales se hará de un modo u otro en función de la pertenencia de las personas a uno u otro grupo cultural. Por ejemplo, en la relación alumno-docente, los diferentes grupos tienen unas expectativas de comportamiento diferentes condicionadas por el estatus, la distancia, los derechos y obligaciones asociados a cada papel, etc.
- b. *Principios sociopragmáticos*: los miembros de los diferentes grupos culturales se rigen por principios distintos para gestionar las relaciones

interpersonales en un contexto dado. De este modo, algunas sociedades aceptan mejor el desacuerdo que otras, o prefieren la modestia a la expresión explícita de pensamientos y opiniones.

- c. *Convenciones pragmalingüísticas*: existen, en función del grupo, diferentes convenciones para elegir unas estrategias u otras e interpretar su uso en determinados contextos. Por ejemplo, ante una situación dada, dos personas de grupos culturales diferentes saben que tienen que disculparse, aunque una lo hará añadiéndole una justificación mientras que la otra únicamente admitirá su culpa.
- d. *Valores culturales fundamentales*: como indicábamos antes, los trabajos en psicología intercultural han identificado un pequeño número de dimensiones universales de los valores culturales y muestran, también, que tanto los grupos etnolingüísticos como los individuos se diferencian unos de otros en función de cuál sea su posición media en estas dimensiones.
- e. *Inventario de estrategias de gestión de las relaciones*: cada lengua tiene un enorme inventario de estrategias para gestionar las relaciones interpersonales. Algunas se repiten en muchas lenguas; otras son únicas y específicas de cada lengua y cultura.

Estos factores nos permiten, por un lado, crear una «hipótesis sociocultural» y, por otro, distinguir entre sociedades que tienden a la proximidad y sociedades que abogan por la distancia interpersonal. Vayamos por partes.

La hipótesis sociocultural, término acuñado por Bravo (2002), refiere a los conocimientos que comparten los miembros de un grupo cultural sobre:

Los datos que surgen de la misma situación de habla, las características de los participantes y el desarrollo de la propia interacción [...], también los conocimientos acerca de cómo se conciben las relaciones interpersonales en la sociedad y/o grupo social al cual se pertenece. [...] A este tipo de supuestos sobre “conocimientos de partida” es a lo que llamamos hipótesis sociocultural acerca de algo que extralingüísticamente contribuye a crear “expectativas” acerca de lo que potencialmente puede ser evaluado como cortés, descortés o neutral en esa situación (2002: 104).

El contexto sociocultural que creamos sirve, por tanto, para interpretar el grado de cortesía de los enunciados y los mecanismos lingüísticos que se usan para la codificación de la cortesía. Briz Gómez (2004: 83), refiriéndose a la relación de la cortesía con la sociocultura, habla de “ideomas corteses”, los cuales define como propios de cada cultura, grupo social o individuo

y usados para priorizar la protección de ciertas imágenes propias o ajenas (2004: 83). Estos ideomas nos indicarán la conveniencia (o no) de mitigar o valorizar una acción determinada. A modo de ejemplo podemos señalar que en la cultura española, ante un cumplido, se tiende a la mitigación de tal cumplido; en la cultura anglosajona, por el contrario, responderán con un agradecimiento directo que, en la cultura española, podría parecer descortés.

Las variaciones en la concepción de la cortesía en cada cultura, junto con los factores expuestos arriba, nos llevan a distinguir entre sociedades en las que predomina la función atenuadora de la cortesía y sociedades en las que prevalece la función valorizadora. La primera de las funciones, la atenuadora, es un mecanismo complejo que puede, a veces, parecer contradictorio porque se aleja del mensaje para suavizarlo y para evitar posibles tensiones, malentendidos o amenazas a la propia imagen o a la ajena. La función valorizadora, por el contrario, es un “prototipo lingüístico, semántico-pragmático, para expresar ese acercamiento social y estratégico llamado acto verbal valorizante o agradador” (Briz Gómez, 2006: 227-228).

Scollon y Scollon (1983) fueron unos de los primeros autores en establecer esta distinción entre sociedades. Para ellos, existían culturas en las que predomina la cortesía de solidaridad (la destinada a crear efectos de cooperación y acercamiento) y culturas en las que prevalece la cortesía de deferencia (en la que predomina el uso de estrategias destinadas a generar efectos de respeto y distanciamiento).

Lakoff (1990), en la misma línea que los autores anteriores, también diferenciaba entre sociedades que tienden hacia la cortesía de solidaridad o camaradería y sociedades que se inclinan por la cortesía de distanciamiento.

Sifianou (1992) realiza un estudio comparativo de la expresión de la cortesía verbal entre la cultura griega y la cultura inglesa y llega a la misma conclusión que los autores anteriores: hay dos tipos de sociedades dependiendo de cuál sea la función predominante de la cortesía, las sociedades de distanciamiento y las sociedades de solidaridad. Esta autora se atreve incluso a generalizar sus resultados y concluye que todas las culturas mediterráneas tienden hacia la solidaridad.

Un cuarto autor con trabajos más recientes, Haverkate (1994, 1996, 2002), no solo reconoce la validez de esta distinción entre sociedades sino que, además, afirma que esta dicotomía ya había sido expuesta por Brown y Levinson (1987), quienes diferenciaron entre “culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa”. Haverkate, sin embargo, prefiere

usar los términos “culturas de solidaridad” y “culturas de distanciamiento”, inicialmente empleados por Lakoff (1990). Este autor se postula a favor de la tesis introducida por Sifianou (1992) sobre la generalización de la cortesía de solidaridad entre las culturas mediterráneas y, para continuar esa línea iniciada por la autora griega, realiza un estudio entre la cultura holandesa y la española. Además de estos autores, hay muchos otros que han seguido por esas áreas de investigación: Hickey (1991, 2005), Kerbrat-Orecchioni (2005) o Hernández Flores (1999, 2004a).

Por último, la variación cultural de la cortesía puede ocurrir tanto cuantitativamente como cualitativamente. Kerbrat-Orecchioni (2004: 48) considera que la variación cuantitativa tiene lugar en la cantidad y frecuencia de los procedimientos de cortesía. Por ejemplo, la cultura francesa parece usar más el agradecimiento que la cultura española. Sobre la variación cualitativa de la cortesía, esta misma autora afirma que un mismo procedimiento (como puede ser el agradecimiento) toma distintas apariencias y puede tener diferentes valores, incluso opuestos, de una cultura a otra. Así, por ejemplo, el agradecimiento en la cultura árabe se expresa mediante una fórmula de bendición mientras que, en la japonesa, adquiere una fórmula de disculpa.

#### **4. Particularidades de la cortesía del español peninsular**

Existen numerosos autores que han estudiado los fenómenos de cortesía no solo en el español peninsular sino también en sus variedades hispanoamericanas. Entre estos últimos, queremos destacar los trabajos de Boretti (2004), Curcó y de Fina (2002), Escamilla Morales *et al.* (2004), Félix-Brasdefer (2006, 2008) y Márquez Reiter (2002a, 2002b, 2003, 2005). Esta última, teniendo en cuenta la ya mencionada tipología de sociedades y las investigaciones realizadas, concluye que las variedades de español de Argentina, España, Uruguay y Venezuela tienden hacia la cortesía positiva y, en consecuencia, hacia la expresión de solidaridad, interdependencia y afiliación hacia el interlocutor; las variedades de Ecuador, Perú y México, sin embargo, se inclinan hacia la cortesía negativa. Esta caracterización del fenómeno de la cortesía en el mundo hispano, como indica la propia autora, no es ni exhaustiva ni excluyente ya que la tendencia hacia la dimensión positiva de la cortesía no implica necesariamente que la dimensión negativa o la expresión de la autonomía no existan en esa cultura comunicativa. Entre otros factores, Márquez Reiter (2005: 190) considera que la distancia



social que se establece entre los interlocutores es crucial para determinar el tipo de cortesía que se considera adecuada para cada situación.

En este trabajo, por motivos de espacio, nos centraremos únicamente en la variedad de español peninsular y, para ello, los trabajos de Sifianou (1992) y Haverkate (1994) pueden ser un buen punto de partida.

Sifianou (1992), como ya indicábamos en líneas anteriores, realizó un estudio comparativo de la cortesía entre las culturas griega e inglesa, del cual concluye que en las culturas mediterráneas en general predomina la cortesía positiva porque se emplean más esfuerzos en realzar la imagen del interlocutor que en mitigar posibles amenazas; son, por tanto, culturas de solidaridad. Esta idea no solo fue ampliamente respaldada sino que, además, se realizaron trabajos posteriores que lo corroboraron; entre ellos, destacamos los realizados por Hickey (1991, 2005) y Haverkate (1994). El primer autor lleva a cabo un análisis comparativo entre las culturas británica y española y concluye que:

If we accept Brown and Levinson's distinction between positive and negative politeness, it would seem justifiable to accept also that Britain tends to be a negative politeness society whereas Spain tends towards positive politeness (1991: 2-7).

El segundo autor, Haverkate (1994), realiza un estudio de la cultura española comparándola con la holandesa. La conclusión vuelve a coincidir con la de Hickey (1991, 2005) y Sifianou (1992): “los españoles tienden a enfatizar la solidaridad entre los interlocutores, en tanto que los holandeses conceden más valor al distanciamiento social” (2002: 61).

Del mismo modo, Hickey y Vázquez Orta (1994) también consideraron la importancia de las relaciones intergrupales en la cultura española, la cual caracterizaron de la siguiente manera:

Towards their in-group, Spaniards behave with spontaneity and enthusiasm and tend to express their feelings overtly. Members of the same in-group see it as their duty to help and support each other, both morally and financially, so they find no obvious reason for thanking or apologizing, except for something conceive of as being very serious or beyond the normal duties of the performer of the action (1994: 280).

Queda claro, entonces, que la cultura española puede ser tipificada como cultura de cortesía positiva en la que predomina el refuerzo de

la imagen y la solidaridad hacia los demás miembros del grupo. Esto, sin embargo, no significa que la cortesía negativa no tenga lugar en la cultura española. Márquez Reiter (2005) afirma que los hablantes españoles son más propensos a usar estrategias de cortesía negativa o a mostrar deferencia cuando existe una distancia social amplia entre los interlocutores. No obstante, cuando esa distancia es pequeña o inexistente, los españoles se inclinan por la cortesía positiva y por la expresión de solidaridad y afiliación.

Veamos ahora cómo se caracteriza la imagen social de los españoles teniendo en cuenta las necesidades de autonomía y afiliación propuestas por Bravo (1999). Para tal fin, es fundamental el conocimiento de las convenciones sociales de los hablantes de la lengua española. A estas convenciones se les conoce como premisas culturales y nos permiten explicar los comportamientos comunicativos de los individuos en función de los valores culturales que están vigentes en una sociedad determinada. Para el caso de los españoles, Bravo (1999: 168-169) elabora el siguiente listado compuesto por seis premisas culturales:

- a. Ser original y consciente de las buenas cualidades que tiene cada uno. Esto contribuye a representar una imagen de autonomía “del *Ego* frente al *Alter*”.
- b. El español confirma las buenas cualidades que tiene (y que sabe que tiene) mediante las expresiones de aprecio que muestra hacia los otros. Dice la autora que “la falta de reconocimiento, confirmación o aceptación de la ‘personalidad social ideal’ con la que el interlocutor se siente comprometido puede desalentar el trato interpersonal” (1998: 168).
- c. La autonomía se refleja también en el orgullo del individuo, ya que este muestra aprecio por sí mismo o valor cuando es cuestionado por otros.
- d. El honor también se asocia a la autonomía porque hay muchas sociedades en las que familias o grupos adoptan comportamientos que defienden su honor frente al resto de la sociedad. Desde la perspectiva familiar, estos comportamientos se deben a la necesidad de afiliación, aunque también a la de autonomía por querer diferenciarse de los que no conforman la unidad familiar:

El honor se pone en juego en una suerte de imagen pública que requiere de esfuerzos para ser consecuente con cualidades, responsabilidades y derechos que la sociedad atribuye a quienes desempeñan roles sociales, dentro de las instituciones que la representan. Los integrantes de un grupo

social que comparten dicha imagen pueden afectarla al desmentir sus contenidos ante otras personas o grupos (1999: 169).

- e. Los españoles son tolerantes con las opiniones expresadas por otros, aunque estas sean diferentes de las opiniones propias. Este hecho requiere actividad cognitiva (en cuanto que se contrastan las opiniones propias con las ajenas) y funciones sociales (ya que se fomenta el intercambio discursivo). La determinación con la que cada uno defiende sus idearios y, al mismo tiempo, con la que se intenta convencer al otro de la validez de los mismos corresponde con la necesidad de autonomía del individuo español:

El grado de conflicto que pueda suscitarse a raíz de un cambio de ideas no entra en contradicción con el hecho de que la discusión sea una forma de relación social aceptada y fructífera, en el sentido de crear lazos interpersonales positivos entre los interactuantes (Bravo, 1996 apud Bravo, 1999: 169).

- f. Las relaciones sociales que se generan entre los españoles se muestran por medio del establecimiento de grados de “confianza interpersonal”, que Thurén (1988 apud Bravo, 1999: 169) define como “se sabe a qué atenerse con respecto al otro y que se puede hablar sin temor a ofensas”. El tipo y el grado de confianza que se establece entre los individuos varía en función de sus roles sociales.<sup>(6)</sup>

Valiéndose de estas premisas culturales, Bravo (1999: 170-171) elabora las siguientes tablas en las que muestra la imagen tanto individual como grupal de los españoles en sus vertientes de autonomía y afiliación:<sup>(7)</sup>

---

(6) Las autoras Hernández Flores (1999) y Albelda Marco (2005) también abordan en sus trabajos el tema de la confianza como factor de afiliación en España. Cuanto mayor sea la confianza, mayor será la pertenencia o integración en el grupo. Por eso, Albelda Marco (2005: 102) afirma que la confianza “es sentida muy positivamente, pues permite hablar directamente” y reduce la necesidad de mitigación.

(7) La autora reconoce que los que se muestran en las tablas no son todos los contenidos de la imagen social del español, sino que son los que ella interpreta de una situación de negociación y los que se corresponden con las premisas culturales que presenta en su trabajo (1999).

Tabla 3: Imagen básica individual de autonomía (Bravo, 1999).

<b>España: imagen básica individual de autonomía</b>			
<i>Premisas</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Comportamientos</i>	<i>Efectos</i>
	Verse / ser visto	Manifestar	
(1)	Original, consciente de sus buenas cualidades	Que A <sup>(8)</sup> es original, consciente de sus buenas cualidades	(a) Experimentar aprecio por sí mismo al confirmarse socialmente
(5)	Convencido de sus propias opiniones	Que A está convencido de sus opiniones	Ídem (a) y (b). Confirmar la validez de las propias opiniones al confrontarlas con las de los demás. Ídem (a) y (b)
(2)	Con derechos a la integridad de su personalidad social ideal	Que A rechaza la falta de respeto de B hacia su personalidad social ideal	Ídem (a)
(3)	Con derechos a que no se cuestione el propio valor	Que A rechaza toda acción de B encaminada a menoscabar la conciencia de A acerca del propio valor	Ídem (a)

Tabla 4: Imagen básica individual de afiliación (Bravo, 1999).

<b>España: imagen básica individual de afiliación</b>				
<i>Premisas</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Comportamientos</i>		<i>Efectos</i>
	Verse / ser visto	Manifestar	No manifestar	
(6)	Objeto de confianza interpersonal	Que A experimenta confianza interpersonal por B <sup>(9)</sup>	Falta de confianza interpersonal <sup>(10)</sup>	(a) Experimentar pertenencia al grupo (b) Establecer principios de no ofensa

(8) A y B son los interlocutores

(9) Por ejemplo, mostrando que comparte cosas con B, familiaridad y falta de temor, que lo conoce y experimenta cercanía interpersonal hacia él, que no hay ánimo de ofensa, etc. (Bravo, 1999: 171).

(10) Por ejemplo, mostrando una cortesía excesiva hacia B, cuidando de no introducir temas conflictivos, no haciendo comentarios sobre sí mismo o sobre otras personas del entorno común, evitando el trato, etc. (Bravo, 1999: 171).

<b>España: imagen básica individual de afiliación</b>				
(2)	Merecedor de aprecio interpersonal	Que A reconoce, confirma o acepta la personalidad social ideal de B	Que A no reconoce, no confirma o no acepta la personalidad social de B	(c) Experimentar la confirmación de sus derechos a ser un miembro digno del grupo

Tabla 5: Imagen básica del grupo español (Bravo, 1999).

<b>España: la imagen básica del grupo en España</b>				
<i>Premisas</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Comportamientos</i>	<i>Necesidad</i>	
	Ver / ser visto	Manifestar		
(6)	Cohesionados por la confianza interpersonal	Que A y B experimentan confianza interpersonal mutua	Afiliación	
(2)	Cohesionados frente al grupo ajeno por los códigos del propio grupo	Que A y B rechazan los ataques a la imagen del propio grupo por parte de C y D (el grupo ajeno)	Afiliación	Autonomía

Otro aspecto del sistema de cortesía predominante en la cultura española y que determina, también, el concepto de imagen social de dicha cultura es el código proxémico. Este, entendido como parte de la semiótica, se encarga del estudio de la distancia (alejamiento o proximidad) entre los interlocutores, el contacto físico o las posturas que estos adoptan en un intercambio comunicativo. El código proxémico, al igual que la cortesía, está determinado por parámetros socioculturales que varían en función de cada grupo social y, por tanto, tiene una especial repercusión en la comunicación intercultural.

Sobre la variedad proxémica española, Briz Gómez (1998), afirma que:

En la interacción coloquial española, la “burbuja”, ese espacio interpersonal de los usuarios de una lengua cuando interactúan con otros (E. T. Hall), es ocupada, compartida, a diferencia de otras culturas lingüísticas como por ejemplo, la norteamericana, que guardan con celo esta distancia. Incluso en espacios de “incomunicación” más absoluta, como puede ser el ascensor,

donde concurren personas que no se conocen y es, por tanto, un lugar propicio para que se dé esta actitud “burbujeante”, el español se empeña en compartir, en salir de su burbuja, en romper la distancia, y a nadie extraña oír un saludo o que alguien haga un comentario sobre el tiempo... (1998: 103).

## 6. Estudio de caso: el acto de habla *felicitar* en español

La cultura comunicativa española, como hemos visto, ha sido caracterizada por diferentes autores como cultura de solidaridad y de cortesía positiva. Así, el uso de estrategias de cortesía no está originada únicamente por el riesgo de amenaza a la imagen sino que se preocupa también de reafirmar el terreno común y la afiliación al grupo, de ser creativa, produccionista y de crear actos de habla corteses. Estos actos cobran una especial importancia en culturas en las que, como la española, resulta fundamental realzar y poner en valor la imagen positiva del otro interlocutor para crear o mantener las relaciones interpersonales. *Invitar, prometer, felicitar o formular buenos deseos* serían buenos ejemplos de lo que se conoce como actos de habla corteses.

Tras la revisión bibliográfica realizada en apartados anteriores, vamos ahora a demostrar la validez de la misma contrastando los aportes teóricos con los resultados obtenidos en una investigación realizada sobre, precisamente, dos de los actos de habla corteses arriba mencionados: *felicitar* y *formular buenos deseos*. Los datos de este estudio, elaborado en 2016 y todavía sin publicar, fueron recogidos por medio de una técnica conocida como test de compleción de discurso (TCD)<sup>(11)</sup>, un tipo de cuestionario de producción muy utilizado en investigaciones sobre actos de habla y sus componentes semánticos.

En nuestro estudio contamos con tres grupos de veinte informantes: uno de hablantes nativos de español y dos de estudiantes de español como lengua extranjera, con nivel B1 de competencia lingüística y con nacionalidades portuguesa y china, de la región de Macao. El nivel de competencia lingüística de los informantes no nativos fue seleccionado a

(11) El *Discourse Completion Test (DCT)* empezaría a ganar terreno entre los estudios de interlengua pragmática en 1989, tras ser usado en el conocido proyecto CCSARP (*The Cross-Cultural Speech Act Realization Project*) elaborado por Blum-Kulka y Olshtain para investigar las realizaciones nativas y no nativas de los actos de habla *pedir* y *disculparse*. Desde ese primer *DCT*, han emergido diferentes formatos que Kasper (2000: 326) clasifica en cuatro: 1) test de compleción de discurso clásico, 2) cuestionario de construcción de diálogo, 3) test abierto de respuesta escrita y 4) test abierto de respuesta libre.

propósito, pues es en este nivel donde las cuestiones pragmáticas empiezan a cobrar un papel relevante: el nivel de dominio lingüístico ya permite a los alumnos comunicarse de forma bastante fluida pero las interferencias sociopragmáticas de su lengua están todavía presentes a todos los niveles. Además, cuanto mayor sea el nivel, mayor será el riesgo de fosilización de las inadecuaciones, lo que justificaría la necesidad de trabajar en ellas ya desde los primeros niveles. El objetivo de la selección de estos tres grupos responde al área de investigación en la que se inscribe este trabajo: la enseñanza de español como lengua extranjera. Consideramos necesario contar con un grupo de informantes nativos ya que, a partir de los resultados obtenidos de este grupo, pudimos elaborar la matriz de análisis con la que evaluar posteriormente las producciones de los estudiantes de español y, en definitiva, analizar la variación que se produce del fenómeno de la cortesía.

En esta primera fase de la investigación sistematizamos trece estrategias usadas por el grupo nativo para la producción de los actos de habla corteses estudiados:

Tabla 6. Estrategias corteses para la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español.

1. Usar indicadores de fuerza ilocutiva	8. Sugerir celebración
2. Expresar deseos	9. Aconsejar
3. Expresar felicidad	10. Expresar optimismo
4. Expresar aprobación	11. Expresar sorpresa
5. Bromear	12. Hacer peticiones
6. Mostrar interés	13. Usar marcadores intragrupal
7. Hacer comentarios sobre uno mismo	

Posteriormente, se realizaría la misma prueba con los otros dos grupos de informantes.

Entre las diez situaciones planteadas a través del TCD<sup>(12)</sup>, la que presentamos como muestra simulaba un encuentro entre amigos en el que

(12) El estudio realizado consta de diez situaciones diferentes en las que en español se requiere la producción de un acto de habla cortés de formulación de buenos deseos o de felicitación. Además, se añadieron tres distractores con el objetivo de romper la “rutina conversacional”, evitar una lectura superficial de las situaciones al darse cuenta de que todas requieren un mismo tipo de acto de habla y, en última instancia, evitar el cansancio de nuestros informantes.

uno le da la noticia al otro de que por fin ha encontrado trabajo, situación que, en español, desencadena un acto cortés de felicitación y en la que el grado de distancia social entre los interlocutores se sitúa alto. <sup>(13)</sup> El análisis del uso de estrategias empleadas por cada grupo de informantes nos ofrece los datos que presentamos a continuación.

Entre los **informantes nativos**, la estrategia más usada fue la expresión de felicidad personal y felicidad por la situación, con un 82,86% de uso. Es común, por tanto, encontrar ejemplos como *ya era hora, me alegro muchísimo* o *¡por fin!* entre las respuestas ofrecidas por los españoles. En segundo lugar por frecuencia de uso se sitúan las expresiones de aprobación sobre el merecimiento de la situación o sobre la certeza previa de la misma. Esta estrategia alcanza un porcentaje del 40% en este grupo: *lo sabía, te lo merecías, sabía que lo conseguirías*. Los consejos y recomendaciones son también un componente relevante en la situación planteada y alcanzan un 34,29% de frecuencia de aparición, con ejemplos como *ahora a darlo todo, ahora a esforzarse* o *ahora cúrratelo*. En un porcentaje que se mantiene alto (25,71%), los informantes incorporan sugerencias de celebración en las respuestas ante la noticia recibida y como parte del acto de felicitación: *hay que salir a celebrarlo* o *venga, vamos a celebrarlo*. Con menor frecuencia, aparecen también otras estrategias: bromear (17,14%), usar indicadores de fuerza ilocutiva (17,14%), expresar deseos (8,57%), expresar sorpresa (8,57%) y usar marcadores intragrupalos (8,57%).

En el análisis de las respuestas ofrecidas por los **informantes portugueses**, apreciamos una variación con respecto al grupo de informantes nativos, no solo en la selección de los componentes semánticos sino también en las frecuencias de uso de las estrategias empleadas para su transmisión. Para empezar, la estrategia más usada sigue siendo la expresión de felicidad, aunque ahora esta se sitúa en un 54,55% frente al casi 83% que alcanzaba en el grupo de españoles: *me alegra mucho*<sup>(14)</sup>, *que bueno* o *estoy muy feliz por ti*. La segunda estrategia más usada, con un 50% de frecuencia de aparición, es ahora el uso de indicadores de fuerza ilocutiva

(13) En el estudio elaborado también se realizó un análisis de la distancia social que se establece entre los interlocutores en cada una de las situaciones propuestas. El estudio de esta variable se llevó a cabo por medio de una escala de evaluación en la que 5 era el grado máximo de familiaridad entre los interlocutores. De los resultados obtenidos podemos presentar la afirmación indicada en el cuerpo del texto, pues se registró un 3,2 de distancia social para la situación arriba presentada.

(14) Los ejemplos que mostramos son ejemplos reales sacados de las pruebas que realizaron nuestros informantes. Por ese motivo, muchos de ellos contienen errores que se han mantenido intencionadamente para no modificar la autenticidad de los mismos.



como *felicidades* o *felicitaciones*. La expresión de deseos, que tenía poca relevancia en el grupo de informantes nativos, se coloca ahora como la tercera más usada, alcanzando un 45,45%: *deseo que te guste mucho el nuevo empleo, ojalá que sea por mucho tiempo, espero que te guste y que te adaptes bien*. Con menor frecuencia de aparición, encontramos también algunas expresiones de aprobación (18,18%), las bromas (13,64%), la expresión de consejos (9,09%) y las sugerencias de celebración (4,55%).

En los **informantes macaenses** volvimos a registrar diferencias con respecto al número de estrategias usadas y a la frecuencia de uso de las mismas. El uso de indicadores de fuerza ilocutiva se sitúa como la estrategia más empleada alcanzando un 77,78%. Este porcentaje supone una diferencia de casi 60 puntos porcentuales con respecto al grupo de informantes nativos, quienes relegaban el uso de esta estrategia casi a último lugar. El indicador más empleado por los alumnos macaenses fue *felicidades*. La segunda estrategia a la que más recurrieron estos informantes fue a las muestras de interés. Esta, materializada mediante solicitudes de información, alcanza un 33,33% de frecuencia de uso: *¿cual día tu comienza?, qué trabajo encontraste?, y te lo gusta mucho? o ¿en qué tipo del trabajo?*. Las expresiones de felicidad también aparecen en este grupo, aunque ahora alcanzan solo un 27,78% de frecuencia de uso, lo que lo sitúa muy por debajo de la frecuencia registrada en el grupo de informantes nativos (83%). En este grupo encontramos ejemplos como *estoy contento por tí, muy bien* o *estoy contento que ya tienes un trabajo*. La expresión de deseos y las sugerencias de celebración también son estrategias empleadas por los informantes macaenses con un 22,22% de aparición en ambos casos: *espero que tengas un buen trabajo para tu nueva vida, espero que todo te vayas bien en el nuevo trabajo, ¡vamos a celebrar!, vamos a comer algo bueno* o *¡vamos a cenar juntos!*. En menor medida también se ha detectado el uso de consejos (5,56%). Además, también llama la atención que en este grupo aparece una estrategia que no había sido sistematizada en el grupo de hablantes nativos. Se trata de la expresión de ánimo, usada por un 11,11% de los informantes macaenses: *¡fuerza!*

Estos resultados también han sido contrastados de forma estadística mediante el programa SPSS, con el que hemos realizado tests Chi-Cuadrado por estrategia para averiguar si había diferencias significativas entre los tres grupos en el uso de las estrategias. Aunque por motivos de espacio no podemos incluir todos los resultados, sí queremos al menos mostrar algunos de los tests elaborados:

*Uso de indicadores de fuerza ilocutiva*

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,987 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	20,069	2	,000
N of Valid Cases	75		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,44.

*Expresar deseos*

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,488 <sup>a</sup>	2	,005
Likelihood Ratio	10,421	2	,005
N of Valid Cases	75		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,08.

*Expresar felicidad*

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,611 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	16,428	2	,000
N of Valid Cases	75		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,86.

*Expresar aprobación*

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,009 <sup>a</sup>	2	,004
Likelihood Ratio	14,689	2	,001
N of Valid Cases	75		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,32.

En los test Chi-Cuadrado de las cuatro estrategias seleccionadas se aprecia que hay una asociación significativa entre el grupo y el uso de esa estrategia.

Si realizamos ahora la valoración cualitativa de los resultados de la situación planteada, vemos que, efectivamente, existen diferencias en el uso de las estrategias. Mientras los grupos no nativos se centran en el núcleo del acto de habla, expresado por el indicador de fuerza ilocutiva, los hablantes de español como L1 emplean otras estrategias diferentes que usan como movimientos de apoyo. Esto puede deberse a que, si bien un hablante de otra lengua considera que con el uso del indicador de fuerza ilocutiva el acto quedaría ya realizado de forma satisfactoria, el hablante español nativo considera los movimientos de apoyo como necesarios para que este se realice de forma completa y para que cumpla con su intención comunicativa. Solo así se conseguiría reafirmar el terreno común, el sentimiento de afiliación al grupo y, en definitiva, la valorización de la imagen positiva del otro interlocutor.

Los datos muestran que en la cultura comunicativa española, los actos de habla corteses tienen un papel central y que sus interlocutores, cuando existe una distancia social próxima entre ellos, como en el caso mostrado, emplean un elevado número de estrategias en su producción para lograr el objetivo comunicativo del acto y, de este modo, satisfacer al otro interlocutor.

Los resultados de la investigación realizada demuestran también la utilidad de este tipo de estudios interculturales para poder enfocar la enseñanza de una segunda lengua, sea el español sea cualquier otra, con mayor conocimiento

de la variación en las normas sociopragmáticas de los grupos culturales, variación que afecta de forma directa al fenómeno pragmático de la cortesía y, en consecuencia, a los intercambios comunicativos interculturales.

## 7. Conclusiones

La cortesía es un fenómeno lingüístico que está presente en todas las lenguas y culturas del mundo. Sin embargo, los parámetros socioculturales que cada sociedad establece determinan de forma directa la manera en la que nos comunicamos las personas y, por tanto, el grado y tipo de cortesía que se requiere en cada situación particular y en cada contexto concreto. Estas variaciones interculturales se pueden sistematizar, entre otras cosas, a partir de marcos de variación cultural como los propuestos por Hofstede (1991, 2001) o a través de estudios comparativos como los realizados por Sifianou (1992), Haverkate (1994) o Hickey (1991, 2005) entre distintas culturas europeas.

Los resultados de esas investigaciones confirman la distinción entre sociedades que ya proponían autores anteriores como Scollon y Scollon (1983), Lakoff (1990) o los propios Brown y Levinson ([1978]1987). Según esta distinción, existen culturas en las que predomina el uso de estrategias valorizantes y una tendencia hacia la cortesía positiva o de afiliación y culturas en las que se prefiere el uso de estrategias de protección de la imagen, la expresión de la deferencia y, en definitiva, el uso de la cortesía negativa. La cultura comunicativa española, como hemos expuesto en este trabajo, ha sido caracterizada por diferentes autores como perteneciente a ese primer grupo de culturas de solidaridad y de cortesía positiva. De este modo, el uso de estrategias de cortesía se origina, simplemente, por la preocupación y deseo del interlocutor de reafirmar el terreno común y la afiliación al grupo. Estas culturas se definen como creativas, produccionistas y creadoras de actos de habla corteses que, como *felicitar*, cobran un papel especial en este tipo de culturas comunicativas.

El uso elevado de estrategias en la producción de estos actos de habla ayuda a crear esa “confianza interpersonal” que mencionaba Thurén (1988 *apud* Bravo, 1999: 169) y que Hernández Flores (1999) y Albelda Marco (2005) señalaban como relevante en la cultura comunicativa española por reducir la necesidad de mitigación.

Los datos analizados en la investigación realizada también muestran que las estrategias que usan los españoles nativos permiten transmitir constantes expresiones de aprecio hacia los interlocutores, lo cual

afianzaría el sentimiento de afiliación y pertenencia al grupo. Resulta conveniente repetir aquí la cita de Bravo en la que afirmaba que “la falta de reconocimiento, confirmación o aceptación de la ‘personalidad social ideal’ con la que el interlocutor se siente comprometido puede desalentar el trato interpersonal” (1998: 168). De ahí la importancia de que, en un contexto de enseñanza del español como lengua extranjera, se tengan muy presentes estas cuestiones y sean tratadas en el aula de forma directa para ayudar a nuestros alumnos a entender, interpretar y, dado el caso, reproducir la imagen básica individual de afiliación.

Estudios como este, especialmente por el impacto que tiene la cortesía en las relaciones interpersonales, han demostrado ser cada vez más necesarios y útiles teniendo en cuenta el proceso de *interculturalización* que están viviendo las sociedades del siglo XXI. Además, estas investigaciones tienen una especial repercusión para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Las diferencias en las normas sociopragmáticas de cada cultura, y el desconocimiento de estas normas, pueden dar lugar a situaciones de malentendidos o choques culturales. Y es que, como afirma Cohen (2005), el aprendizaje de las pautas sociopragmáticas de una L2 sin una instrucción directa puede llevarles años a los alumnos.

## Bibliografía

- ALBELDA MARCO, Marta (2005). El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática. En: D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 93-118). Estocolmo: Dunken.
- BORETTI, Susana (2004). La investigación de la cortesía en el español de Argentina. Estado de la cuestión. En: D. Bravo y A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de la cortesía en español* (pp. 137-167). Barcelona: Ariel.
- BRAVO, Diana (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face. *Oralia*, 2, 155-184.
- (Ed.) (2002) *Actas del primer coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- (2005a) Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la “cortesía comunicativa”. En: D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Estocolmo: Dunken.

- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En: D. Bravo y A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel Lingüística.
- BROWN, Penelope y Levinson, Stephen ([1987]1992). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge university press.
- CURCÓ, Carmen y De Fina, Anna (2002). Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España. En: M. E. Placencia y D. Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 107-140). Munich: Lincom Europa.
- ESCAMILLA MORALES, Julio; Morales Escorcia, Efraín; Torres Roncallo, Luz Marina y Henry Vega, Grandfield (2004). La cortesía verbal y gestual de la ciudad de Barranquilla (Colombia). En: D. Bravo y A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 197-210). Barcelona: Ariel.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. César (2006). Métodos de recolección de actos de habla. Peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos. En: J. Murillo Medrado (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 221-245). Universidad de Costa Rica.
- (2008). Sociopragmatic variation: dispreferred responses in Mexican and Dominican Spanish. *Journal of politeness research*, 4 (1), 81-110.
- FRASER, Bruce (1980). Conversational mitigation. *Journal of pragmatics*, 4 (4), 341-350.
- HAEVERKATE, Henk (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. *Actas ASELE*, 4557.
- (2002). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmatolingüística de la cultura española. En: D. Bravo (Ed.), *Actas del primer coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 60-70). Universidad de Estocolmo.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice. *Pragmatics*, 9, 37-49.
- HICKEY, Leo (1991). Comparatively polite people in Spain and Britain. *Association for Contemporary Iberian Studies*, 4 (2), 2-7.
- HICKEY, Leo y Stewart, Miranda (2005). *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KASPER, Gabriele (2000). Data collection in pragmatics research. En: H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures* (pp. 316-341). Londres: Continuum.

- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2004). ¿Es universal la cortesía? En: D. Bravo y A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel Lingüística.
- (2005). Politeness in France: How to buy bread politely. En: L. Hickey y M. Stewart, *Politeness in Europe* (pp. 29-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- LAKOFF, Robin (1990). *Talking power: the politics of language in our lives*. Nueva York: Basic Books.
- LEECH, Geoffrey N. ([1983]1997). *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de la Rioja Servicio de Publicaciones.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina (2002a). A contrastive study of conventional indirectness in Spanish: Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish. *Pragmatics*, 12, 135-151.
- (2002b). Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo. En: M. E. Placencia y D. Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 89-106). Munich: Lincom Europa
- (2003). Pragmatic variation in Spanish: external request modifications in Uruguayan and Peninsular Spanish. En: R. Núñez-Cerdeño, L. López y R. Cameron (Eds.), *A romance perspective on language knowledge and use* (pp. 166-180). Philadelphia: Benjamins.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina y Placencia, María Elena (2005). *Spanish pragmatics*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- PINTO, Derrin y De Pablos-Ortega, Carlos (2014). *Seamos pragmáticos. Introducción a la pragmática española*. New Haven: Yale University Press.
- SCOLLON, Ron y Scollon, Suzie (1983). Face in interethnic communication. En: J. C. Richards y R. W. Schmidt, *Language and communication* (pp. 156-190). Nueva York: Lognman.
- (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- SPENCER-OATEY, Helen (Ed.) (2008). *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory* (2ª ed.). Londres: Continuum.
- THOMAS, Jenny (1995). *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. Londres: Longman.

[Recebido em 31 de outubro de 2016 e aceite para publicação em 8 de março de 2017]

# MARCADORES DISCURSIVOS INTERACIONAIS: DIFERENTES METODOLOGIAS, DIFERENTES RESULTADOS

## INTERACTIONAL DISCOURSE MARKERS: DIFFERENT APPROACHES, DIFFERENT RESULTS

Raquel Meister Ko. Freitag / Rosangela Barros da Silva /  
Flávia Regina de Santana Evangelista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, BRASIL  
rkofreitag@uol.com.br / rosangela\_852@hotmail.com / flysantana@hotmail.com

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.32>

Marcadores discursivos são itens linguísticos que funcionam nos domínios cognitivo, expressivo, social e textual e que emergem da interação falante/ouvinte e são provenientes de outras categorias gramaticais, por processo de gramaticalização, tais como formas verbais (**entendeu?** e **sabe?**), reduções frasais (**né?**), adjetivos (**certo?**). Apresentamos o resultado de uma investigação sobre o uso de marcadores discursivos interacionais na fala de jovens escolares da cidade de Aracaju, SE, Brasil, comparando os resultados obtidos com os de outras variedades do português brasileiro. Os resultados apontam para a recorrência de uso dessas estratégias interacionais na fala dos jovens aracajuanos direcionadas para contextos específicos: interações simétricas, para as mulheres, e assimétricas, para os homens, foram os contextos mais propícios para a ocorrência dos marcadores discursivos interacionais, revelando efeitos estilísticos. No entanto, ao comparar os resultados com outras variedades, nos deparamos com questões metodológicas diferenciadas que podem interferir nos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** marcadores discursivos; sexo/gênero; metodologia de coleta de dados.

Discourse markers are linguistic items that work in cognitive, expressive, social, and textual domains arising from the speaker/listener interaction and coming from the other grammatical categories, by grammaticalization process, such as verb forms (**entendeu?** and **sabe?**), phrasal reductions (**né?**), adjectives (**certo?**). In this paper, the use of interactional discourse markers in the speech of Aracaju young students from city of Aracaju, SE, Brazil, is investigated and this result is compared with other varieties of Brazilian Portuguese. The results point out to the recurrent use of these interactional strategies in the speech of Aracaju young students, targeted to specific contexts: symmetrical interactions, for women, and asymmetric interactions, for men, have been the most favorable for the occurrence of interactional discursive markers, by revealing stylistic effect. However, in contrast to the results with other varieties, we deal with differentiated methodological issues that may interfere with the results obtained.

**Keywords:** discourse markers; sex/gender; data collection methodology.

## 0. Introdução

Em contextos de interação, muitos dos elementos linguísticos selecionados pelos falantes apresentam comportamentos diferentes daqueles encontrados nas prescrições gramaticais e expandem seus sentidos e significados para o campo pragmático do falante e do ouvinte envolvidos na interação, como resultado de gramaticalização, em que novos elementos “emergem conforme os falantes incorporam e moldam material externo dentro da gramática interna” (Traugott, 2001, p.128, tradução nossa).<sup>(1)</sup>

Nesse processo, itens, que podem ser derivados de um item lexical ou de uma construção sintática, assumem funções relacionadas tanto à organização interna do discurso como às funções interacionais. Incluem-se, nessa categoria, elementos definidos na literatura como marcadores discursivos interacionais, como **entendeu?** e **sabe?**, que têm em sua origem formas verbais; **né?**, derivado de reduções frasais, e **certo?**, que provém da classe dos adjetivos, dentre outros. A seleção pelo falante de marcadores discursivos na dinâmica do uso da língua em situação de interação auxilia a organização textual e discursiva, ao possibilitar a troca de turnos na interação, recrutar e compartilhar significados e externalizar perspectivas e atitudes dos falantes.

A emergência e o comportamento dos marcadores discursivos têm sido descritos, no Português Brasileiro, a partir de perspectivas funcionais e sociolinguísticas, assumindo a hipótese de gramaticalização dos itens, como apontam os estudos de Castilho (1989), Marcuschi (1989), Macedo & Silva (1996), Martelotta, Votre & Cezário (1996), Freitag (2001, 2007, 2008), Risso, Silva e Urbano (1996, 2006), Valle (2001), Longhin-Thomazi (2006), Urbano (2006), Guerra (2007), Rost-Snichelotto & Gorski (2011), Carrascossi (2014), Figueredo (2015), Lopes-Damasio (2016), dentre outros.

Uma característica dos estudos que descrevem o comportamento de marcadores discursivos em diferentes variedades do Português Brasileiro é o fato de que são tomadas como base amostras constituídas de acordo com as premissas sociolinguísticas. Aspectos como a trajetória de mudança das estratégias gramaticalizadas de interação (Freitag, 2008), as macrofunções textuais e interacionais dos marcadores discursivos (Rost-Snichelotto & Gorski, 2011) e a multifuncionalidade dos marcadores discursivos (Valle, 2001), por exemplo, são descritos a partir de dados obtidos em amostras

---

(1) No original: “The phenomenon of grammaticalization arises as speakers insert and shape external material within the internal grammar”.



linguísticas extraídas de bancos de dados sociolinguísticos constituídos a partir dos anos 1990, a partir da realização de entrevistas sociolinguísticas, estratificadas quanto ao tempo de escolarização. Por outro lado, os estudos de Risso, Silva & Urbano (1996, 2006) e Castilho (1989) tomam por base amostras constituídas a partir do final da década de 1960, com entrevistas, elocuições formais e diálogos entre dois informantes de um mesmo nível de escolarização (Projeto Norma Urbana Culta - NURC). A diferença de metodologia na constituição das amostras pode resultar em diferentes resultados?

Os marcadores discursivos interacionais sob investigação atuam na organização da fala e do discurso e apresentam aspectos gramaticais e funcionais que são observados nas formas e nas posições que ocupam nessa organização discursiva; ao compartilhar essas funções, podem ser considerados como variantes de uma mesma variável linguística, em um sentido ampliado, considerando a variação nos níveis gramaticais mais altos (Freitag, 2009a), em uma abordagem sociofuncionalista (Tavares, 2013). Apesar de serem itens basicamente orientados pela interação, o viés sociolinguístico da abordagem leva a uma descrição de usos destes elementos a partir de uma amostra de língua constituída segundo a metodologia da Sociolinguística Variacionista, que é caracterizada por um tipo de protocolo conhecido por entrevista sociolinguística, em que a interação é guiada por um roteiro, com controle de tópico pelo entrevistador. Além disso, a estratificação social dos falantes de uma amostra sociolinguística pode variar, não havendo critérios pré-estabelecidos quanto ao corte de faixa etária, além das assimetrias de nível de escolaridade e, também, a diferença temporal entre amostras, que não costuma ser coletadas sincronamente. E estas diferenças nos critérios de constituição de amostras pode interferir nos resultados (Freitag & Rost-Snichelotto, 2015). Por isso, a comparação de resultados de estudos sobre os mesmos fenômenos linguísticos nem sempre revela características diatópicas das variedades linguísticas em questão, mas, sim, podem revelar efeitos da diferença metodológica na geração de dados.

Neste trabalho, observamos a ocorrência dos marcadores discursivos interacionais **entendeu?**, **sabe?**, **né?** e **certo?** na fala de jovens aracajuanos e comparamos a sua frequência de uso a resultados obtidos para os mesmos itens em outras duas variedades do português brasileiro. A amostra relativa à cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, foi extraída do Banco de Dados Falares Sergipanos (Freitag, Martins & Tavares 2012, Freitag, 2013). As outras duas amostras, das cidades de

Florianópolis (capital) e Chapecó (interior) do estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil, foram extraídas, respectivamente, do Banco de dados do Projeto Interinstitucional Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil – VARSUL (amostras Florianópolis e Chapecó) e do banco de dados Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina – VMPOSC (amostra Chapecó), cujos resultados foram sistematizados a partir de Valle (2001) e Trapp (2014). A principal diferença entre os bancos de dados é que a amostra de Aracaju foi constituída por uma metodologia voltada aos aspectos pragmáticos, por meio de interações conduzidas (Araujo, Santos & Freitag, 2014), enquanto as amostras de Florianópolis e de Chapecó foram constituídas a partir de entrevistas sociolinguísticas.

## 1. Marcadores discursivos interacionais

Marcadores discursivos são um conjunto de itens linguísticos que funcionam nos domínios cognitivo, expressivo, social e textual, mobilizando dois aspectos do conhecimento comunicativo intimamente relacionados entre si: o expressivo e o social, que são a capacidade do falante de usar a linguagem para mostrar suas identidades pessoais e sociais, transmitir atitudes, executar ações e negociar relações entre o eu e o outro (Schiffrin, 2001). Estes elementos linguísticos podem tanto atuar na organização, construção e/ou manutenção da sequenciação discursiva, como também desempenhar funções interacionais, voltadas para a relação entre falante e ouvinte. Marcadores discursivos interacionais, foco da presente investigação, são construções que emergem da fala em interação e assumem funções de atrair para si a, ou aproximar-se da atenção do interlocutor, planejando, mantendo e organizando a interação falante/ouvinte no processo de interação.

Este tipo de marcador discursivo apresenta posição variada na sequência discursiva e devido à sua origem e processo de mudança, no qual inicialmente apresentavam-se em contextos de perguntas plenas “passando ao uso em contextos totalmente interrogativos, pergunta semi-retórica, em que o falante responde à sua própria pergunta, e por fim, a construção encontra-se em contexto interrogativo totalmente retórico” (Freitag, 2009b, p. 7), podem apresentar um contorno entoacional interrogativo com maior ou menor proeminência, o que caracteriza sua natureza interrogativa.

Nessa perspectiva, são elementos multifuncionais já que “apresentam caráter textual que estabelece a coesão entre as partes do texto, e caráter interpessoal que mantém a interação falante/ouvinte, auxiliando no planejamento da fala” (Freitag, 2009b, p.2). No excerto (1), a forma desta-

cada **né?** possui a função de estratégia interativa para chamar a atenção do interlocutor e de integração de tópicos. Ademais, **né?** apresenta uma função interpessoal relacionada à expressão de atitude do falante que, na relação de interação, o interlocutor avalia as posições pessoais do locutor para “negociar as relações entre o eu e o outro” (Schiffrin, 2001, p.54, tradução nossa).<sup>(2)</sup>

(1) isso e falta também de da educação e presença dos pais na alimentação de seus filhos porque minha mãe sempre me ensinou que nunca deve- devemos trocar o almoço por vamos dizer por um pastel porque às vezes você vai sentir na vamos dizer assim três horas depois vai se sentir fraco e vai sentir fome e né só isso também posteriormente vai aquele faz mal na verdade **né?** É o uso de doces também minha mãe sempre me ensinou que tem que ser moderado eu nunca troquei um almoço por um lanche. (FM, M, U)<sup>(3)</sup>

Marcadores discursivos interacionais, sendo elementos multifuncionais que requerem diferentes conhecimentos e habilidades comunicativas dos falantes durante a interação, os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida de cada falante são determinantes na maneira de interpretar as trocas de informações e de se expressar em um contexto de comunicação.

No excerto (2), o compartilhamento do contexto de interação faz com que os marcadores não sejam apenas elementos linguísticos contendo significados semânticos e pragmáticos, formas e funções de um conjunto de expressões. Eles, também, estão relacionados à organização das interações sociais e às situações em que são usados.

(2) o sistema educacional aqui no Brasil ele é muito precário ainda né? e assim cabe à educação ser eh ser prioridade do governo a educação é a prioridade do governo fala aqui mas assim também cabe à sociedade eh à sociedade cobrar e fiscalizar do governo pedir pra que o governo cobrar mesmo **entendeu?** o que é que você acha sobre a educação? se realmente a sociedade que deve cobrar e fiscalizar do governo? (FF, F, U)

(2) No original: “Two aspects of communicative knowledge closely related to one another are expressive and social: the ability to use language to display personal and social identities, to convey attitudes and perform actions, and to negotiate relationships between self and other.”

(3) Este excerto foi retirado da amostra Falares Sergipanos (Freitag, 2013). Ao final, a sigla informa a assimetria/simetria da interação, o sexo/gênero do falante e a zona de residência. Quanto à assimetria/simetria FM significa interação Feminino x Masculino; FF, interação Feminino x Feminino; MM, interação , Masculino x Masculino. Em seguida, M significa falante Masculino; F, falante Feminino e, por fim, U = Zona urbana.

A forma de base verbal **entendeu?**, no excerto (2), desloca sua função de verbo de 3ª pessoa para adquirir funções pragmáticas de interpessoalidade para a aquiescência do interlocutor ou, ainda, testar a recepção do ouvinte. Além da função interativa de **entendeu?**, esse elemento, fixando-se no final do enunciado, para a abertura de outro enunciado, desempenha a função gramatical relacionada à organização do texto.

(3) OTÁVIO: eu acho que num não com certeza eu não reagiria porque não sei o que ele tá guardando ali no bolso né? vai que ele tem uma faca ou alguma coisa assim perigosa for uma arma entendeu? então é melhor levar o meu celular do que tirar a minha vida... **certo?**

MARIÁ: hum hum

OTÁVIO: hum... vamos falar sobre o Bolsa-Família

MARIÁ: hum hum

OTÁVIO: o Bolsa-Família ele foi lançado né? para combater a fome no Brasil

MARIÁ: hum

OTÁVIO: mas nem todos eles veem com com uns bons olhos essa essa ação outras pessoas pensam que é só pra as pessoas que é rico num quer trabalhar mais tá só que ficar só em Bolsa-Família você acha isso certo? (MF, M, U)

(4) LÚCIO: eu acho uma coisa errada a pessoa tem que falar não falar o que sabe por trás da pessoa eu acho isso errado sempre um comentário é bem-vindo **sabe?** sempre um comentário é bem-vindo mas só do que você sabe de certeza.

LIPE: agora rapaz sempre eu vejo uma coisa assim dos homens homens não tem negócio assim de muita fofoca agora mulher tem aquele negócio

LÚCIO: meu Deus do céu

LIPE: eu não sei o que é que acontece com as mulheres que as mulheres têm esse desejo que elas já é da mulher já já é cultura

LÚCIO: já é cultura

LIPE: da mulher fofocar (MM, M, U)

No excerto (3), a forma destacada **certo?** possui a função de estratégia interativa para finalizar o argumento do falante e trocar o turno. E, no excerto (4), a forma **sabe?** tem a função de estratégia interativa para chamada do ouvinte e manter a organização argumentativa do falante. É importante também observar que o tópico da interação gira em torno de questões sociais que revelam atitudes e crenças dos falantes.

Essa relação entre o contexto social e a língua em uso está intrinsicamente associada aos fenômenos linguísticos e em como estes se estabelecem em um contexto de interação verbal. Na perspectiva de Schiffrin (1994), a língua como interação social resulta em importantes consequências, pois, a interação social é um processo pelo qual um falante tem um efeito sobre outro e, estar envolvido em uma interação social é estar envolvido, também, em um intercâmbio, no qual nossas próprias atividades são direcionadas para outro falante e as atividades das outras pessoas são direcionadas para nós.

Por emergirem no contexto social da interação, marcadores discursivos são elementos linguísticos sensíveis a efeitos de variáveis sociais estratificadas e não estratificadas. Uma das categorias controladas nas abordagens sociolinguísticas para averiguar a covariação entre o uso de marcadores e variáveis sociais é sexo, tradicionalmente associada à preferência e sensibilidade feminina por variantes linguísticas com maior prestígio social. Daí, decorre que mulheres tendem a liderar processos de mudança linguística que envolvem variantes prestigiadas e assumem uma atitude conservadora quando as variantes são socialmente desprestigiadas (homens tendem a liderar a mudança, nesse caso). Mais recentemente, nos estudos sociolinguísticos, a variável sexo vem sendo rotulada como sexo/gênero por recobrir não a distinção biológica, mas a distinção de papéis sociais assumidos. O processo de construção da identidade de gênero é visto de uma forma mais ampla, englobando as escolhas e usos linguísticos como efeitos da construção de uma dada identidade em um dado contexto e com uma certa finalidade. Por isso, nos estudos sociolinguísticos, a variável sexo/gênero é considerada como uma supercategoria, um rótulo amplo que recobre diferentes nuances sociais e estilísticas (Freitag, 2015).

Marcadores discursivos são, particularmente, fortemente associáveis a diferenças entre o comportamento linguístico de homens e mulheres, em termos polarizados e prototípicos. Lakoff (1973), descreve as características de um sexoletto feminino, marcado por um vocabulário específico, adjetivos vazios, entonação interrogativa em contextos em que se esperaria entonação assertiva, e marcadores discursivos como estratégias de defesa (evidenciais epistêmicos, adversativos, etc.), além de aspectos de correção polidez linguística. Tais traços da fala feminina levariam a uma impressão geral de fraqueza e não-assertividade, em uma perspectiva de déficit. Por outro lado, Zimmerman & West (1975) evidenciam os efeitos de dominância no papel desempenhado por homens e mulheres em interações: a dominância masculina se verifica nas sobreposições de fala e interrupções,

muito mais frequentes do que na fala feminina, em interações mistas. O controle do tópico discursivo é outro ponto que reforça essa dominância. Holmes (1998), ao analisar a complementação nas interações, evidencia o papel feminino neste trabalho interacional. Complementar a fala do outro (ao contrário de interromper ou sobrepor) expressa solidariedade e avaliação positiva; em interações simétricas (ambos falantes homens ou mulheres) e assimétricas (homens e mulheres), Holmes (1998) verifica que há uma polarização do comportamento interacional quanto à complementação: em interações entre mulheres há muito mais complementação do que em interações entre homens. Por isso, o controle da simetria/assimetria sexo/gênero nas interações pode dar pistas sobre usos mais específicos de marcadores discursivos.

Marcadores discursivos interacionais são elementos linguísticos com especificidades de estratégias discursivas organizadas de planejamento, replanejamento, correção ou manutenção da fala, e, por isso, contribuem para externalizar perspectivas e atitudes dos falantes, assegurando a ancoragem pragmática do conteúdo quando definem a força ilocutória, as atitudes assumidas em relação ao conteúdo, a checagem da atenção do ouvinte para a mensagem transmitida e a orientação do falante com relação à natureza do elo sequencial entre as unidades textuais. Assim, uma análise de suas funções em uma amostra de língua que foi captada considerando critérios pragmáticos pode apresentar uma maior diversidade de funções de base pragmática, relevando os papéis de falante e de ouvinte, diferentemente dos estudos que tomam amostras constituídas a partir de entrevistas sociolinguísticas, em que são mais salientes as relações do entrevistador sobre o entrevistado.

## 2. Metodologia

A análise da recorrência dos marcadores discursivos interacionais foi realizada com uma amostra relativa à cidade de Aracaju, extraída do Banco de Dados Falares Sergipanos (Freitag, 2013). Este banco de dados vem sendo constituído a partir de duas linhas de coleta: a de comunidades de fala (estratificação homogeneizada) e a de comunidades de práticas (relações sociopessoais). A amostra de estratificação homogeneizada é a que segue o padrão estabelecido nos bancos de dados sociolinguísticos no Brasil, com a identificação de informantes com um perfil específico quanto às características sociodemográficas amplas, como sexo, faixa etária e nível de escolaridade (Freitag, Martins & Tavares, 2012, Freitag, 2016a). A amostra de

relações sociopessoais não segue essa estratificação rígida; a seleção se dá a partir do foco de interesses em questão, em comunidades de práticas. Para esta análise, consideramos a segunda linha de coleta, elegendo o domínio das práticas escolares, por meio da metodologia de interações conduzidas, desenvolvida a partir da seleção de estudantes, considerando a observação das práticas na comunidade, por meio do critério de identidade de grupos (Araujo, Santos & Freitag, 2014).

Neste tipo de coleta não há a presença de um entrevistador/pesquisador com um roteiro de perguntas a serem feitas ao entrevistado/informante. São entregues, aos informantes, cartões descrevendo situações diversificadas, abordando assuntos do interesse, ou do cotidiano, do perfil do grupo. Foram abordados temas como segurança nas proximidades do colégio, redes sociais, uso de celulares na sala de aula, primeiro beijo, entre outros. A partir do conteúdo presente nos cartões, os informantes iniciam e desenvolvem um diálogo, sem a presença do pesquisador. Ambos discutem acerca do que foi proposto em cada um dos 12 cartões entregues, cada cartão com tópico diferente, e conforme os temas apresentados, eles também podem desenvolver sobre outros assuntos durante a interação. Esta metodologia de coleta tem sido particularmente produtiva para estudos sobre efeitos de polidez na variação linguística e o papel do sexo/gênero (Araujo & Freitag, 2015, Mendonça & Freitag 2016, Santos & Freitag, 2016, Freitag, Santana, Andrade & Sousa, 2016, Freitag, 2016b).

Para a análise dos marcadores discursivos, foram utilizadas 29 interações, entre 6 estudantes do sexo/gênero feminino e 6 do sexo/gênero masculino. Fizemos a seleção dessas interações de forma que pudéssemos controlar, para cada informante, a mesma quantidade de interações com indivíduos do mesmo sexo/gênero que o seu (relação simétrica), e do sexo/gênero oposto (relação assimétrica), a fim de identificar os efeitos da simetria/assimetria de sexo/gênero na recorrência dos marcadores discursivos interacionais, em uma abordagem sociolinguística. O levantamento quantitativo da amostra possibilita: a) identificar a ocorrência e distribuição dos marcadores discursivos interacionais **entendeu?**, **sabe?**, **né?** e **certo?**; b) observar a distribuição dos marcadores discursivos interacionais por sexo/gênero e, c) comparar a frequência distribucional de dois marcadores discursivos interacionais, **entendeu?** e **sabe?**, nas comunidades de fala, a sergipana e a catarinense.

### 3. Resultados e discussão

Os resultados desta investigação são apresentados em dois blocos: primeiramente, a distribuição das ocorrências de marcadores discursivos interacionais na amostra de interações, considerando os efeitos de sexo/gênero; e, no segundo momento, a análise contrastiva dos resultados obtidos nessa amostra com os obtidos, para os mesmos itens, em amostras linguísticas de outras variedades do português brasileiro e, constituídas de acordo com outros critérios metodológicos.

#### 3.1 Marcadores discursivos interacionais na amostra Atheneu Sergipense

Encontramos na amostra sob análise um total de 1046 marcadores discursivos interacionais (tabela 1). A maior recorrência foi do marcador **né?**, com 74% do total das ocorrências, correspondendo a 772 casos. Em seguida, os marcadores mais utilizados foram os de base verbal, **entendeu?** e **sabe?**, com 17% e 8% das ocorrências, respectivamente. O marcador discursivo **certo?**, de base adjetival, foi o menos utilizado pelos informantes desta amostra e correspondeu a 1%, com 11 ocorrências, aparecendo somente na fala de um indivíduo da amostra.

Tabela 1. Distribuição dos marcadores discursivos de base interacional na amostra Atheneu Sergipense.

<i>Marcador discursivo</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual</i>
Né?	772	74%
Entendeu?	182	17%
Sabe?	81	8%
Certo?	11	1%
<i>Total</i>	1046	100

Considerando a heterogeneidade da amostra, a única variável de estratificação social que foi considerada, devido à possibilidade de comparação com outros estudos, foi o sexo/gênero do informante, que apresentou resultados de frequência que sinalizam para uma polarização. No cômputo geral



de uso, os marcadores discursivos interacionais foram mais recorrentes na fala das estudantes, com percentual de 63%, 662 ocorrências; em contrapartida na fala dos estudantes, houve apenas 37% (tabela 2). Este resultado segue a tendência do esforço interativo despendido pelas mulheres, como sugerem Zimmerman & West (1975) e Holmes (1998), reforçando a necessidade de maior refinamento do controle desta variável.

Tabela 2: Distribuição dos marcadores discursivos interacionais quanto ao sexo/gênero do falante.

<i>Sexo/Gênero</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual</i>
Feminino	664	63%
Masculino	382	37%
<i>Total</i>	1046	100

O item **né?** foi o marcador discursivo interacional mais utilizado em toda a amostra, como apontado anteriormente, independentemente do sexo/gênero do falante: falantes do sexo/gênero feminino apresentaram percentual de 78% para o uso do **né?** (tabela 3), enquanto falantes do sexo/gênero masculino apresentaram 66% (tabela 4).

Quanto ao uso dos outros marcadores pelas falantes de sexo/gênero feminino, as formas **entendeu?** e **sabe?** apresentaram distribuição equivalente, com frequências muito próximas: 77 ocorrências do marcador discursivo interacional **entendeu?** e 67 de **sabe?**, representando, respectivamente, 12% e 10% do total.

Tabela 3: Distribuição dos marcadores quanto ao uso dos informantes do sexo feminino.

<i>Marcadores discursivos</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual</i>
Né?	520	78%
Entendeu?	77	12%
Sabe?	67	10%
<i>Total</i>	644	100%

Já o uso dos marcadores de base interacional por falantes do sexo/gênero masculino mostrou-se mais heterogêneo. Todas as formas foram utilizadas, com destaque para **né?**, assim como as falantes do sexo/gênero feminino. Entretanto, os marcadores provenientes de formas verbais, **entendeu?** e **sabe?**, apresentaram percentuais de uso distintos. A forma de maior preferência foi **entendeu?**, com percentual de 27% e 105 ocorrências, em um padrão de recorrência superior ao identificado entre as informantes do sexo/gênero feminino. **Sabe?** e **certo?** apresentaram baixa recorrência diante dos outros marcadores, com 4% e 3% do total. O marcador **certo?** apareceu somente na fala de um único falante, e **sabe?** apresentou-se de forma mais bem distribuída entre os falantes, entretanto, com um baixo número de ocorrência.

Tabela 4: Distribuição dos marcadores quanto ao uso dos informantes do sexo masculino

<i>Marcador discursivo</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual</i>
Né?	252	66%
Entendeu?	105	27%
Sabe?	14	4%
Certo?	11	3%
<i>Total</i>	382	100%

Quanto às relações de simetria e assimetria das interações, os resultados parecem ir ao encontro de um ponto em comum, mas por percursos diferentes. Em contextos de interação com outras mulheres, ou seja, em contextos de simetria, as falantes usaram mais marcadores interacionais, com 56%, (tabela 5); ao interagirem com homens, o percentual foi de 44%. Tal atitude interacional aparece de forma oposta entre os falantes do sexo/gênero masculino: em contextos simétricos, em que interagiram com informantes do mesmo sexo/gênero, tenderam a fazer menor uso dessa estratégia interacional, 27% do total. Em contrapartida, quando interagiram com falantes do sexo/gênero feminino, contexto assimétrico, tenderam a fazer uso consideravelmente maior de marcadores discursivos interacionais, com percentual de 73%.

Tabela 5: Relações simétricas e assimétricas quanto ao sexo/gênero

<i>Sexo/Gênero</i>	<i>Relação simétrica</i>		<i>Relação assimétrica</i>		<i>Total</i>	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Feminino	371	56%	293	44%	664	63%
Masculino	102	27%	280	73%	382	37%
<i>Total</i>	473	45%	573	55%	1046	100%

Este padrão sugere que os usos dos marcadores discursivos interacionais estão relacionados diretamente ao gênero/sexo na amostra analisada, de modo que as interações com falantes femininos foram os contextos mais propícios ao uso dos marcadores discursivos de base interacional examinados neste trabalho. Tanto os homens, quanto as mulheres, ao interagirem com mulheres, fizeram maior uso desses marcadores, ou seja, é possível estabelecer uma relação entre contextos de assimetria para os informantes do sexo/gênero masculino, e simetria para o sexo/gênero feminino quanto aos marcadores discursivos.

Tal comportamento pode ser uma característica desta variedade linguística ou resultado do tipo de coleta de dados realizada. Considerar o efeito da simetria/assimetria da interação em amostras constituídas pelo protocolo da entrevista sociolinguística não é tarefa simples, na medida em que, muitas vezes, não há informações sobre o entrevistador, que é, por conta das características do tipo de banco de dados. Para tentar elucidar esta questão, realizamos uma análise comparativa dos resultados obtidos, a partir da nossa pesquisa, em uma comunidade de práticas sergipana, com os resultados obtidos por Valle (2001) e Trapp (2014), sobre os marcadores discursivos interacionais na variedade da fala catarinense, referente aos banco de dados VARSUL e VMPOSC.

### *3.2 Comparação com marcadores discursivos interacionais em amostras de fala: catarinense*

Com o propósito de estabelecer um diálogo com outros trabalhos já realizados acerca dos marcadores discursivos interacionais, apresentamos um levantamento e comparação entre os resultados dos estudos de Valle (2001) e Trapp (2014), que realizaram pesquisas acerca do funcionamento e da ocorrência dos marcadores discursivos interacionais na fala catarinense,

especificamente nas cidades de Chapecó, interior, e na capital, Florianópolis. Os dados utilizados foram retirados de amostras do Banco de Dados do Projeto VARSUL, em ambas as pesquisas, e VMPOSC, na pesquisa de Trapp (2014). A partir dos resultados, podemos estabelecer uma comparação entre as ocorrências desses marcadores e suas especificidades em duas variedades do português brasileiro, a catarinense e a sergipana, a fim de investigar nuances em seus usos, sobretudo, no que tange aos fatores que foram controlados em comum pelas pesquisas, ou seja: a produtividade desses marcadores e os resultados relacionados à variável sexo/gênero em cada comunidade de fala.

Trapp (2014) analisou dois marcadores de origem verbal, **entende?** e **sabe?**. Na amostra VARSUL/Chapecó, foram identificadas 135 ocorrências dos marcadores interacionais, dos quais o mais produtivo foi **sabe?**, com 85% do total (115 ocorrências), sendo a forma **entende?**, 15% (20 ocorrências) menos utilizada pelos chapecoenses. Tal padrão de preferência também foi identificado na amostra VMPOSC, na qual, apesar da baixa recorrência em relação à amostra anterior – total de 11 marcadores discursivos encontrados – o marcador **sabe?** foi o mais recorrente, em 10 ocorrências, enquanto o marcador **entende?** ocorreu apenas uma vez.

Em seus resultados, a variável sexo/gênero foi relevante para a ocorrência desses marcadores discursivos na amostra VARSUL, apontando que as mulheres tendem a fazer maior uso de marcadores discursivos interacionais: 87% dos usos foram realizados por falantes do sexo/gênero feminino, e 13% por homens (tabela 6). Na segunda amostra utilizada por Trapp (2014), a VMPOSC, a recorrência dos marcadores interacionais foi muito baixa, apenas 11 ocorrências, não sendo possível relevar a importância da variável sexo/gênero nos usos dos marcadores. Nessa amostra, os percentuais alcançados foram bem próximos entre falantes do sexo/gênero feminino e masculino, com diferença de uso de um marcador a mais para os homens (tabela 7).

Valle (2001) também analisou os marcadores **sabe?** e **entende?**, acrescentando também o item **não tem?**. Em seus resultados, identificou 521 ocorrências de marcadores interacionais, dos quais as formas mais produtivas foram **sabe?** e **não tem?**, com 203 e 205 ocorrências, respectivamente, correspondendo a 39% de uso de cada um dos marcadores discursivos na amostra VARSUL/Florianópolis. **Entende?** apresentou 113 ocorrências, equivalendo a um percentual de 22%.

Tabela 6: Distribuição dos marcadores quanto ao sexo/gênero na amostra VARSUL/Chapecó. Adaptado de Trapp (2014, p. 121).

<i>Sexo/Gênero</i>	<i>Sabe?</i>		<i>Entende?</i>		<i>Total</i>	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Feminino	100	85%	18	15%	118	87%
Masculino	15	88%	2	12%	17	13%
<i>Total</i>	115	85%	20	15%	135	100%

Tabela 7: Distribuição dos marcadores quanto ao sexo/gênero na amostra VMPOSC. Adaptado de Trapp (2014, p.123).

<i>Sexo/Gênero</i>	<i>Sabe?</i>		<i>Entende?</i>		<i>Total</i>	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Masculino	5		1		6	55%
Feminino	5		0		5	45%
<i>Total</i>	10		1		11	100

A variável sexo/gênero apresentou influência na distribuição das frequências. De forma geral, homens e mulheres se aproximaram no que se refere à quantidade de usos, 51% e 49%, respectivamente, entretanto, apresentaram preferências no que concerne aos itens dos marcadores discursivos. Para falantes do sexo/gênero feminino, **sabe?** apresentou maior recorrência, com 72% do total; para informantes do sexo/gênero masculino, as formas mais recorrentes foram **não tem?**, 67%, e **entende?**, 63%.

Tabela 8: Distribuição dos marcadores quanto ao sexo/gênero na amostra VARSUL/Florianópolis. Adaptado de Valle (2001, p.151).

<i>Sexo/gênero</i>	<i>Sabe?</i>		<i>Não tem?</i>		<i>Entende?</i>		<i>Total</i>	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Feminino	146	72%	67	33%	42	37%	255	49%
Masculino	57	28%	138	67%	71	63%	266	51%
<i>Total</i>	203	39%	205	39%	113	22%	521	100%

Comparando os resultados das três investigações, observamos tendências de uso distintas para os marcadores discursivos interacionais, o que pode ser efeito da variedade linguística das comunidades de fala analisadas ou do tipo de coleta de dados realizada. Apesar dos trabalhos citados não terem investigado a ocorrência dos marcadores **né?** e **certo?**, podemos comparar os resultados em relação aos marcadores de base verbal, **sabe?** e **entende?** e a utilização no quadro geral pelos informantes de sexo/gênero distintos. Enquanto nas amostras constituídas por entrevista sociolinguística a forma **sabe?** ficou entre as mais produtivas, na nossa análise o marcador **entendeu?**, variante da forma **entende?**, foi o segundo marcador discursivo mais produtivo, depois de **né?**.

Se nos voltarmos para as preferências de uso de marcadores discursivos interacionais, de acordo com o sexo/gênero, veremos que, tanto na amostra florianopolitana quanto na aracajuana, os homens tenderam a fazer maior uso do marcador **entendeu?/entende?**. As mulheres, na amostra aracajuana, não demonstraram preferência entre as formas **sabe?** e **entende?**, utilizando-as de forma equilibrada, diferentemente dos resultados encontrados por Valle (2001). Na pesquisa de Trapp (2014), homens e mulheres demonstraram preferência pelo mesmo marcador discursivo interacional **sabe?**.

Os resultados alcançados e comparados aqui podem apontar para especificidades diatópicas nos usos desses marcadores discursivos. Em cada amostra analisada há uma preferência diversificada nos usos de marcadores de base verbal: Aracaju = **entendeu?**; Chapecó = **sabe?**; Florianópolis = **sabe/não tem?**. Mas, além dessas especificidades, podemos perceber uma leve nuance de preferência do uso dessas estratégias discursivas por parte dos falantes do sexo/gênero feminino nas duas amostras, tanto em Trapp (2014), quanto no estudo aqui desenvolvido: falantes do sexo/gênero feminino apresentaram os maiores percentuais de uso de marcadores. Na amostra florianopolitana, homens e mulheres apresentaram usos equiparados.

No entanto, antes dessas generalizações, é preciso refletir sobre um aspecto que chama a atenção, que é a relação entre recorrência de dados e tamanho da amostra analisada. A nossa análise, com amostra retirada do Banco de Dados Falares Sergipanos, é composta por 29 interações entre falantes, cada uma com cerca de 50 minutos a 1h de duração, o que resultou em 1046 ocorrências de marcadores discursivos interacionais. A amostra do estudo de Trapp (2014) é constituída por 36 entrevistas sociolinguísticas, com 1h de duração, estratificadas por idade, sexo e escolaridade, relativas à cidade de Chapecó. E a amostra de Valle (2001) é constituída, também por 36 entrevistas sociolinguísticas, igualmente com cerca de 1h

de duração, também estratificadas por idade, sexo e escolaridade, relativas à cidade de Florianópolis. Em termos de volume geral, as amostras de Valle (2001) e Trapp (2014) são maiores em material linguístico (cerca de 36 horas de gravação de entrevistas sociolinguísticas). A amostra do nosso estudo apresenta volume menor (cerca de 28h de gravação de interações conduzidas), porém, proporcionalmente, a recorrência de marcadores discursivos interacionais foi superior.

Uma explicação para essa diferença nos resultados é que, nas entrevistas sociolinguísticas, a fala do entrevistador não é considerada para fins de análise, enquanto nas interações conduzidas, por não haver entrevistador, o material linguístico de ambos os falantes que participaram do processo é integralmente utilizado. Assim, por conter maior volume de material linguístico útil para a descrição linguística e ser mais próxima de uma situação real de uso da língua envolvendo dois participantes, essa técnica de coleta de dados mostra-se mais adequada para compor amostras linguísticas a serem utilizadas em estudos de fenômenos de base mais interacional, como, por exemplo, a referência à segunda pessoa do discurso e marcadores discursivos. No entanto, a diferença de resultados pode ser também relacionada a aspectos constitutivos das diferentes variedades linguísticas das comunidades de fala envolvidas na análise contrastiva, mas, por conta da não padronização da coleta de dados, não podemos dirimir a questão.

#### 4. Considerações finais

A escolha das expressões linguísticas e a adequação nas situações de uso são refletidas na apropriação da língua para revelar o ponto de vista de cada indivíduo. A essa diversidade linguística estão intrinsecamente relacionadas questões estilísticas, individuais ou coletivas, e as características do meio e do papel social de cada falante. Essas características são traços socioculturais externalizados pela linguagem de cada um.

Neste trabalho, analisamos e sistematizamos resultados de investigações sobre os marcadores discursivos interacionais **entendeu?**, **sabe?**, **né?** e **certo?** como variantes de uma mesma variável linguística ao atuarem na organização da fala, em contextos em que compartilham de aspectos gramaticais e funcionais observáveis nas formas e nas posições que ocupam na organização discursiva.

Na amostra analisada, constituída seguindo critérios pragmáticos, os marcadores discursivos interacionais se mostraram produtivos, computando um número expressivo de ocorrências em relação às amostras dos

outros estudos considerados, sobretudo na fala feminina. O contexto de interação simétrica para as mulheres e o de interação assimétrica para os homens foram os mais propícios para o favorecimento de uso de marcadores discursivos interacionais, ou seja, contextos com interactantes do sexo feminino favoreceram a utilização dessa estratégia discursiva, aponta uma relação existente entre o sexo/gênero e o uso de marcadores discursivos interacionais na comunidade de fala analisada.

A comparação com resultados de outros estudos realizados sobre marcadores discursivos interacionais permitiu identificar tendências de preferências diatópicas quanto ao uso desses marcadores, havendo variação, inclusive, entre formas de mesma base verbal (**entende?/entendeu?**). Em relação à variável sexo/gênero, identificamos estudos nos quais essa variável se fez relevante, como o de Trapp (2014), que apontou para maior utilização de marcadores discursivos interacionais por falantes femininas. Em outras investigações, como a de Valle (2001), tal variável não se mostrou atuante, já que homens e mulheres fizeram uso dos marcadores discursivos interacionais de forma equilibrada.

Os resultados da comparação distribucional dos marcadores discursivos nas variedades de Aracaju, Florianópolis e Chapecó revelam especificidades na escolha dos usos de marcadores discursivos interacionais; no entanto, não é possível atribuir essa especificidade de uso a características diatópicas das variedades linguísticas ou se é resultado da diferença metodológica na geração de dados. No entanto, a produtividade de dados deste fenômeno em uma amostra constituída por interações é superior à encontrada em amostra constituída por entrevistas sociolinguísticas, o que sugere que, para estudos com fenômenos de base interacional, amostras constituídas a partir de entrevistas sociolinguísticas não são as mais adequadas para a descrição dos usos; por outro lado, este tipo de protocolo é o mais difundido nos bancos de dados sociolinguísticos brasileiros, o que permitiria a comparabilidade de resultados. A decisão metodológica tem impacto nos resultados.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, A. S., Santos, K. C. & Freitag, R. M. K., (2014). Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. In R. M. K. Freitag (Org.), *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística* (99-116). São Paulo: Blucher.
- ARAÚJO, A. S., & Freitag, R. M. K. (2015). A forma de futuro do pretérito no português do Brasil e a função de polidez. *Forma y Función*, 28(1), 79-97.



- CASTILHO, A. T. (1989). Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In A. T. Castilho (Org.), *Português Culto falado no Brasil* (249-279). Campinas: Editora da Unicamp.
- CARRASCOSSI, C. N. (2014). Usos discursivos e os postulados da gramaticalização: um estudo da expressão modalizadora pode ser. *Revista de Estudos da Linguagem*, 22(1), 207-236.
- FIGUEREDO, G. (2015). Uma descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro: a gramática das partículas modais. *ALFA: Revista de Linguística*, 59(2), 281-307.
- FREITAG, R. M. K. (2001). O uso de Tá? e Certo? na fala de Santa Catarina. *Working Papers em Linguística*, 5(1), 25-41.
- FREITAG, R. M. K. (2007). Marcadores discursivos não são vícios de linguagem! *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 4(4), 22-43.
- FREITAG, R. M. K. (2008). Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. *Revista do GELNE*, 10(1/2), 21-32.
- FREITAG, R. M. K. (2009b). Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. *ReVEL*, 7(13), 1-15.
- FREITAG, R. M. K. (2009a). Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. *Matraga*, 16(24), 115-132.
- FREITAG, R. M. K. (2013). Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, 14(2), 156-164.
- FREITAG, R. M. K. (2015). (Re)discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In R. M. K. Freitag & C. G. Severo (Orgs.), *Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira* (17-74). São Paulo: Blucher.
- FREITAG, R. M. K. (2016a). Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 58(3), 445-460.
- FREITAG, R. M. K. (2016b). Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32(4), 889-917.
- FREITAG, R. M. K., & Snichelotto, C. A. R. (2015). Análises contrastivas: estabilidade, variedade ou metodologia?. *Working Papers em Linguística*, 16(1), 157-169.
- FREITAG, R. M. K., Martins, M. A., & Tavares, M. A. (2012). Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, 56(3), 917-944.
- FREITAG, R. M. K., Santana, C. C., Andrade, T. R. C., & Sousa, V. S. (2016) Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In R. M. K. Freitag, C. G. Severo & E. M. Gorski (Orgs.), *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos* (139-159). São Paulo: Blucher.
- FREITAG, R. M. K. & Santos, K. C. (2016). Efeitos de polidez na variação na primeira pessoa do plural *Veredas* 20(1), 136-159

- GUERRA, A. R. *Funções textual-interativas dos marcadores discursivos*. (2007). Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- HOLMES, J. (1998). Complimenting: A positive politeness strategy. In J. Coates (Ed.), *Language and gender: A reader* (100-120). Oxford: Blackwell.
- LAKOFF, R. (1973). Language and woman's place. *Language in society*, 2(01), 45-79.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. (2006). Gramaticalização,(inter) subjetivização e modalidade epistêmica: o caso de 'assim'. *Estudos lingüísticos*, 35(1), 1772-1779.
- LOPES-DAMASIO, L. R. (2016). Um enfoque no domínio da junção: a gramaticalização de mesmo assim. *Estudos Linguísticos*, 42(1), 385-400.
- MARCUSCHI, L. A. (1989). Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In A. T. Castilho (Org.), *Português Culto falado no Brasil* (281-321). Campinas: Editora da Unicamp.
- MARTELOTTA, M. E., Votre, S. J., & Cezario, M. M. (Orgs.) (1996). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- MENDONÇA, J. J., & Freitag, R. M. K. (2016). Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. *Revista Solettras*, (31), 39-57.
- OLIVEIRA E SILVA, G. M., & Macedo, A. T. (1996). Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In A.T. Macedo, C. Roncarati & M. C. Mollica (Orgs.), *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ROST-SNICHELOTTO, C. A., & Görski, E. M. (2011). (Inter) subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. *ALFA: Revista de Linguística*, 55(2), 423-455.
- RISSO, M. S., Silva, G. D. O., & Urbano, H. (1996). Marcadores discursivos: traços definidores. In I. Koch (Org.), *Gramática do português falado* (vol. VI) (21-57) Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP.
- RISSO, M. S., Silva, G. D. O., & Urbano, H. (2006). Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In C. Jubran & I. Koch (Orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil* (427-496). Campinas: Editora da Unicamp.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning, and context. In Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (54-75). Oxford: Blackwell.
- TAVARES, M. A. (2013). Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 17(17), 27-48.
- TRAPP, K. (2014). *Os marcadores discursivos sabe? e entende? na fala de informantes do município de Chapecó/SC*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Santa Catarina, Brasil.
- TRAUGOTT, E. C. (2001). Zeroing in on multifunctionality and style. In Eckert, P., & Rickford, J. R. (2001). *Style and sociolinguistic variation* (127-136). Cambridge: Cambridge University Press.

- URBANO, H. (2006). Marcadores discursivos basicamente interacionais. In C. Jubran & I. Koch (Orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil* (497-527). Campinas: Editora da Unicamp.
- VALLE, C. R. M. (2001). *Sabe? ~ não tem? ~ entende?: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- ZIMMERMAN, D. & West, C. (1975) Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. Thorne, B., & Henley, N. (Eds), *Language and sex: Difference and dominance* (105-129). Massachusetts: Newbury House Publishers.

[Recebido em 1 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 19 de janeiro de 2017]



# O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES DE CAUSALIDADE SOB A PERSPETIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Joana Aguiar

CEHUM – UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

ijoana.aguiar@gmail.com

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.33>

O presente trabalho insere-se no domínio da variação sintática e tem como objetivo promover a discussão em torno da importância das variáveis sociais na interpretação dos dados linguísticos. Partindo do pressuposto de que a mesma relação semântica pode ser estabelecida através de diferentes estruturas sintáticas, são analisados os mecanismos de conexão frásica que permitem o estabelecimento da relação de causalidade. Seguindo as propostas de Schiffrin (1987), Sweetser (1990), Paiva e Braga (2010), propõe-se a tripartição da noção de causalidade em: causa real, causa explicativa, e causa interacional. Esta divisão é motivada por três fatores: tipologia de ato de fala envolvido (assertivo / não assertivo), tipologia de relação estabelecida (asserida ou pressuposta), e domínio de atuação (domínio do conteúdo, domínio epistémico e domínio ilocutório/interacional).

Os resultados da análise revelam que as relações de causa explicativa são as mais frequentes, independentemente do *corpus* em análise. Quando observamos os dados para o cruzamento das variáveis sociais, constata-se que a variável *grau de escolaridade* influencia a ocorrência da relação de causalidade: informantes com mais anos de escolaridade tendem a estabelecer mais frequentemente relações de causa explicativa.

**Palavras-chave:** sociolinguística; relações de causalidade; variáveis sociais.

This paper falls under the domain of syntactic variation, and aims at promoting discussion on the role of social variables in the interpretation of linguistic data. Assuming that the same semantic relation may be established by means of different syntactic structures, it is proposed an analysis of the mechanisms of clausal connection that establish a causal relation. Following the work of Schiffrin (1987), Sweetser (1990), Paiva (1991, 1996), Paiva and Braga (2010b), a tripartite distinction

of causal relations is established: real cause, explicative cause, and interactional cause. This categorization takes three factors into consideration: the typology of speech acts involved (assertive / non assertive), the typology of the relation established (assertion or presupposition), and its domain (content, epistemic, and illocutionary/interactional).

The results of the analysis show that explicative causal relations are the most frequent type of causal relation regardless of the *corpus* under analysis. When we observe the influence of social variables, it is noticeable that *level of formal education* influences the occurrence of causal relations: informants with more years of formal education tend to establish explicative causal relations more often.

**Keywords:** sociolinguistics; causal relations; social variables.

## Introdução

Apesar de as relações de causalidade estarem descritas para o português, são ainda insuficientes os trabalhos sobre a sua frequência de ocorrência e sobre a influência das variáveis sociais. Assim, é objetivo do presente trabalho observar o papel das variáveis *escolaridade*, *idade* e *género* na frequência e no padrão de ocorrência das relações de causalidade e no tipo de estrutura sintática utilizado no estabelecimento da relação de causalidade. Este trabalho tenta, assim, colmatar a ausência de estudos sobre o português europeu no campo da variação linguística, mais especificamente no domínio da variação sintática. Assim, partindo do pressuposto de que “uma mesma relação semântica pode ser codificada por diferentes estratégias sintáticas” (Braga, 2001, p. 25), entende-se que o estudo da variação sintática ao nível das conexões frásicas é possível nos casos em as estruturas em análise são comparáveis do ponto de vista semântico (Winford, 1996; Cheshire, 1987, 2009; entre muitos outros).

Neste trabalho, é observado de que forma o tipo de estruturas frásicas que permitem o estabelecimento da relação de *causa* varia de indivíduo para indivíduo e qual é o papel dos fatores sociais na frequência e no padrão de ocorrência destas estruturas. Parte-se, assim, do pressuposto de que a escolha dos mecanismos de conexão frásica pode ser condicionada por fatores externos, como a escolaridade do informante, o género e a idade.

## 1. As relações de causalidade

Tendo em consideração os domínios de atuação da relação de causalidade, a tipologia de relação estabelecida, e o tipo de ato de fala envolvido, argumenta-se a favor da tripartição da noção de causalidade (cf. Quadro1). Neste sentido, é proposta a subclassificação da relação de causalidade em: causa real, causa explicativa, e causa interacional. Esta proposta encontra eco no postulado por Schiffrin (1987), Sweetser (1990), Paiva (1991, 1996), e Paiva & Braga (2006, 2010).

Quadro1 – Relações de causalidade: tipo de relação estabelecida e domínios da significação

Relação de Causalidade	Ato de fala	Tipologia da relação estabelecida	Domínio de atuação
Real	assertivo	asserida	Conteúdo
Explicativa	assertivo	pressuposta	Epistémico
Interacional	não assertivo	pressuposta	Ilocutório/ Motivacional

### 1.1 Relação de Causa real ou do domínio do conteúdo

Esta relação é também denominada de *causa direta* (Lobo, 2003), *causa propriamente dita* (Lopes, 2004) ou *causa do conteúdo* (Sweetser, 1990; Silvano, 2010), entre outras designações.

Numa relação de *causa real*, ou do domínio do conteúdo, é estabelecido um nexó de causalidade direta entre o conteúdo de duas proposições (Lopes, 2005). Observe-se o seguinte exemplo:

- (1) <sub>A</sub> O João escorregou <sub>B</sub> porque o chão estava molhado.

No exemplo acima, A é uma consequência possível ou necessária de B (a causa). Para além disso, tanto A como B são necessariamente relevantes para o estabelecimento de uma relação de causa e estão relacionados num determinado espaço temporal. O que distingue a causa real das demais é o facto de a relação entre as duas proposições ser sempre asserida (Lopes, 2004), quer esta seja estabelecida através de estruturas paratáticas ou atra-

vés de estruturas hipotáticas. Mais especificamente, o locutor assere que o que causou a queda do João foi o facto de o chão estar molhado (e não outra situação qualquer).

Estudos de processamento e aquisição, revelam, ainda, que, as relações de causa real exigem um menor esforço cognitivo e, como tal, são mais facilmente processadas (Noordman & Blijzer, 2000), uma vez que a relação estabelecida é asserida.

## 1.2 Relação de causa explicativa ou do domínio *epistémico*

Numa relação de causa explicativa ou do domínio *epistémico* (Sweetser, 1990), o locutor articula duas proposições (Lopes, 2005), sendo uma delas apresentada como o motivo ou a explicação que sustenta uma dedução lógica ou um raciocínio inferencial. Ao contrário do que se verifica na relação de causa real, em que a relação entre as duas proposições é asserida, numa relação de causa explicativa a relação é pressuposta. Deste modo, a relação de causa explicativa atua no domínio epistémico, na medida em que a articulação entre duas proposições é estabelecida a partir do conhecimento, das crenças e da avaliação do locutor (Neves, 2000). O conhecimento que temos do mundo permite-nos estabelecer uma causa indireta entre A e B (normalmente B propicia A). Mais especificamente, no estabelecimento da relação de causa explicativa, há a ativação de uma terceira premissa que não está explícita no discurso (Lopes, 2009). A presença de uma terceira premissa implícita é clara no exemplo seguinte:

(2) <sub>A</sub> Está a trovoar, <sub>B</sub> porque já vi um relâmpago.

O conhecimento que temos dos padrões dos fenómenos naturais permite-nos extrair a premissa omitida em (2) - um relâmpago é normalmente seguido de trovão - e inferir que vai trovoar a partir do facto de o locutor ter visto um relâmpago.

A partilha do conhecimento do mundo e a coerência entre o conteúdo expresso nas proposições conectadas são particularmente relevantes quando a relação de causa explicativa é estabelecida através de justaposição (Hopper & Traugott, 2003, p. 80). A ausência de um conector que marque explicitamente o tipo de relação a ser estabelecido exige que o interlocutor infira que a segunda unidade de informação (B) é uma explicação para o mencionado anteriormente (A).



É exatamente no sentido em que é construída no discurso, a partir do conhecimento que o locutor e o interlocutor partilham, que a relação de causa explicativa é também denominada de relação *subjativa* (Stukker & Sanders, 2011). Por esta razão, no estabelecimento de uma relação de causa explicativa estão normalmente envolvidos modalizadores do discurso que evidenciam a noção de possibilidade(1), tais como verbos ou advérbios modais ou avaliativos (Lopes, 2009, 2012).

O conhecimento que temos do mundo e a percepção dos acontecimentos permite-nos interpretar e legitimar o ponto de vista do locutor. Por esta razão, a relação de causa explicativa situa-se, segundo Lopes (2005, p.5), no *domínio interpessoal da significação*.

### 1.3 Relação de causa interacional

A relação de causa interacional, assim como a de causa explicativa, porque centrada no falante e no processo de comunicação, opera ao nível interpessoal. Para além disso, também na causa interacional a relação é estabelecida através de um mecanismo de inferência. Por fim, a causa interacional partilha com a causa explicativa o domínio de atuação: em ambas as tipologias de causalidade, a relação é estabelecida no domínio epistémico. Tendo em consideração os aspetos que partilham, alguns autores consideram que a causa explicativa e a causa interacional fazem parte da mesma tipologia de relação de causalidade.

Numa relação explicativa, a relação é estabelecida entre o conteúdo dos termos conectados, na medida em que o conteúdo de uma oração explica o expresso na outra oração, ao passo que numa relação de causa interacional a relação é estabelecida com o ato de fala em si e não o conteúdo do mesmo, estando envolvido um ato de fala não assertivo. Mais especificamente, um dos termos da relação tem como função justificar ou legitimar a enunciação do outro termo da relação, impelindo o outro à tomada de decisão ou atenuando o conteúdo do ato de fala expresso.

Observem-se os seguintes exemplos:

- (3) <sub>A</sub> Desliga o aquecimento, <sub>B</sub> porque está aqui muito calor.  
 (4) <sub>A</sub> Vai estudar, <sub>B</sub> porque amanhã tens teste.

(1) A presença de modalizadores pode ocorrer quer na unidade que expressa a conclusão/explicação quer na unidade que expressa a afirmação.

Nos exemplos acima, um dos elementos da conexão é um ato de fala não assertivo (A). A enunciação dos atos de fala diretivos *vai estudar* e *desliga o aquecimento* são justificados pelas estruturas em (B): *porque está aqui muito calor* e *porque amanhã tens teste*, respetivamente. É igualmente possível estabelecer uma relação de causa interacional com outras tipologias de ato de fala. A este propósito, observem-se os seguintes exemplos:

- (5) Despeço-te! Não posso tolerar o desvio de dinheiro.
- (6) Prometo que te devolvo o dinheiro. Porque eu até já tenho um emprego em vista.
- (7) Que chatice ter o carro rebocado! É que não me apetece nada ir a pé até ao depósito e ainda por cima pagar a multa.

Em todos estes exemplos é estabelecida uma relação de causa interacional, envolvendo atos de fala não assertivos. Mais concretamente, no exemplo (5) a frase *Não posso tolerar o desvio de dinheiro* suporta a enunciação do ato de fala declarativo. Em (6), o facto de o locutor já ter um emprego em vista é expresso como a justificação para a enunciação do ato de fala compromissivo *Prometo que te devolvo o dinheiro*. Finalmente, no exemplo em (7), a relação de causa interacional é estabelecida entre um ato de fala expressivo e uma frase justaposta que expressa os motivos pelos quais o locutor considera que é uma chatice ter o carro rebocado.

Uma das características mais saliente da relação de causa interacional é o facto de a oração com a qual o ato de fala está relacionado ter uma função de meta-justificação, estando muitas vezes antecedida de atos de fala diretivos, sob a forma de ordens ou pedidos (Sweetser, 1990):

- (8) Vai-me buscar um copo de água. Estás de pé e tudo.

Este tipo de relação distingue-se das de causa real e explicativa por, em alguns casos, impelir o alocutário à ação ou à tomada de decisão. Por esta razão, esta relação é também descrita como *motivacional* (Schiffrin, 1987). A função desta estrutura não é estabelecer nenhuma relação entre o conteúdo das unidades informacionais, mas entre os valores pragmáticos das unidades de informação.

No exemplo em (8), o uso do imperativo coloca o locutor numa posição de poder em relação ao alocutário. A estrutura que introduz a justificação para a ordem ou pedido tem como função atenuar o carácter deontico da ordem. Embora muitas vezes se associe a relação de causa interacional às estruturas formadas por um verbo jussivo, isto não significa que estas relações de causa envolvam sempre uma oração do tipo imperativo ou interrogativo. Os seguintes exemplos mostram que a relação pode ser estabelecida entre duas asserções:

- (9) Já que estás de pé, apetecia-me um copo de água.  
(10) Apetecia-me um copo de água. Estás de pé e tudo.

Nestes casos, a relação é estabelecida entre uma unidade de informação com uma força ilocutória independente da forma locutória e uma unidade de informação que funciona como um mecanismo de cortesia. O alocutário terá de reconhecer que a frase *apetecia-me um copo de água* é um ato de fala indireto(2) e corresponde a um pedido ou a um ato perlocutório. Neste sentido, o locutor não dirige uma ordem ou pedido explícito ao alocutário, sendo este responsável pela interpretação da frase como sendo um pedido a executar. Os exemplos acima podem ser interpretados da seguinte forma: *estou a pedir-te para me trazeres um copo de água, porque estás de pé (e eu sentada) e assim eu não preciso de me levantar*. Tanto *já que estás de pé* (exemplo (9)) como *estás de pé e tudo* (exemplo (10)) têm como função não só justificar ao enunciado anterior e impelir à ação (Schiffrin, 1987) mas também “atenuar a ordem”, no sentido de esta ser acarretada (Paiva & Braga, 2010, Lopes, 2012). No exemplo (10), esta característica é ainda mais evidenciada pelo uso do *general extender* “e tudo”. De ressaltar que as causais interacionais não possuem apenas um carácter mitigador, podendo também funcionar como *agravadoras da ordem* (Blum-Kulka et al., 1989), como ilustra o seguinte exemplo:

- (11) Vais terminar os trabalhos de casa antes de ires brincar. Porque sou tua mãe e te estou a mandar.

---

(2) De acordo com Searle (1975, pp. 60-61), “In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer.”

## 2. Metodologia

A Sociolinguística Variacionista explora não só a ação dos factores sociais mas também os mecanismos linguísticos que regem os processos de variação e mudança (Schilling-Estes, 2002). Tendo em consideração os objectivos deste trabalho, o modelo variacionista de recolha e tratamento de dados linguísticos é o mais ajustado. Para além disso, ao adoptar uma visão variacionista, este trabalho visa contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a influência dos aspectos sociais no desempenho linguístico. Apesar do crescente interesse em fenómenos de variação, de uma forma geral, há ainda uma carência de trabalhos baseados em *corpora* estratificados, principalmente em português europeu, o que dificulta a comparação e a generalização dos resultados.

O estudo da variação sintáctica ao nível das conexões frásicas, um dos objetivos do presente trabalho, é apenas possível se as estruturas em análise forem comparáveis ou equivalentes do ponto de vista semântico (Cheshire, 2009; entre muitos outros). Assim, tendo em consideração o enquadramento teórico do presente trabalho e partindo do pressuposto de que uma dada relação semântica pode ser veiculada através de diferentes estruturas sintáticas (Lopes, 2005), os valores de causalidade (real, explicativa e interacional) serão tomados como uma variável com diversas representações sintáticas possíveis (as variantes).

Tendo como objeto de estudo os mecanismos de conexão frásica que permitem estabelecer relações de causalidade, optou-se por recolher textos de carácter argumentativo-expositivos, por se entender que ao elaborar um texto com características argumentativas, o informante apresenta diferentes argumentos que conduzem a uma conclusão, normalmente com efeito persuasivo, no sentido de o outro adoptar ou rejeitar determinada posição. Esta escolha textual favorece, assim, a ocorrência de estruturas que estabelecem relações de causalidade.

### 2.1 Corpora em análise

Os *corpora* em análise são compostos: (i) por textos redigidos a pedido por informantes adultos e não adultos, mediante tarefas controladas; e (ii) por textos recolhidos da blogosfera, redigidos apenas por falantes adultos

Os informantes são falantes nativos do português europeu, estratificados de acordo com o género, o nível de escolaridade e a idade.

Tabela 1 – Relação de informantes e textos do *corpus A*.

Escolaridade	1CEB		2CEB		3CEB						Secundário						Superior						Total
Idade	< 10		10 - 12		13 - 15		20 - 40		> 40		16 - 19		20 - 40		> 40		20 - 40		> 40				
Gênero	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M			
Informantes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	<b>60</b>	
Total textos	12		12		12		12		12		12		12		12		12		12		<b>120</b>		

Tabela 2 - Relação de informantes e textos do *corpus B*

Escolaridade	Secundário				Superior				Total
Idade	20 - 40		> 40		20 - 40		> 40		
Gênero	F	M	F	M	F	M	F	M	
Informantes	3	3	3	3	3	3	3	3	<b>24</b>
Total textos	12		12		12		12		<b>48</b>

De forma a controlar algumas variáveis relacionadas com a tarefa de redação dos textos, foi necessário delimitar o tamanho médio dos textos, assim como o tipo de texto e os temas sobre os quais os informantes escrevem. Nesse sentido, sugeriu-se que o texto a redigir tivesse entre 180 e 250 palavras.

Para além das indicações relativas ao tamanho médio do texto a redigir, foi ainda pedido a cada informante que escolhesse dois temas da atualidade para desenvolver de oito disponíveis. Tendo em consideração os intervalos etários e os diferentes níveis de escolaridade dos informantes, tentou-se que os temas disponíveis fossem diversificados e sugestivos, tendo sido abrangidas, entre outras, temáticas políticas, sociais e culturais.

Apesar de se ter tentado uniformizar as tarefas, não foi possível controlar a influência que a acomodação ao requerente (seja ele o investigador ou o docente) possa ter na redação dos textos (veja-se Cheshire (1982) para os efeitos da acomodação na oralidade).

O *corpus A* (cf. Tabela 1) foi redigido maioritariamente em contexto escolar: no caso dos informantes mais novos, foi feito um pedido formal às direções de escola, no sentido de autorizarem a recolha de textos. No

caso dos informantes adultos, em alguns casos, a atividade de redação do texto decorreu na universidade, em turmas de preparação para os exames de acesso ao ensino superior a maiores de 23 anos. Noutros casos, a redação dos textos decorreu em escolas com ensino noturno para adultos ou em centros de formação. Por fim, alguns textos foram redigidos por amigos e familiares em contexto não escolar. Em todos os casos, os textos nunca foram assinados ou identificados. De qualquer modo, o inerente ambiente escolar associado à tarefa de redação poderá ter promovido o aumento da diversidade de estruturas através das quais as relações de causalidade são estabelecidas: o informante automonitoriza-se mais e tenta evitar a repetição de conectores e de estruturas sintáticas.

O *corpus* B (cf. Tabela 2) é constituído por 48 textos recolhidos em 24 blogues. Os blogues são um meio de comunicação digital cujo conteúdo é, normalmente, o reflexo da opinião pessoal ou dos interesses do seu autor (Herring *et al.*, 2005). Frequentemente, o conteúdo dos textos publicados é comentado e debatido. A linguagem, mesmo nos casos em que o blogue é um dos meios de comunicação de empresas ou instituições, tende a ser informal. Há, ainda, frequentemente a mistura do registo oral e escrito, assim como a citação ou transcrição de passagens de outros textos, razão pela qual os blogues são considerados um género *híbrido* (*Ibidem*). Os textos disponibilizados na blogosfera concentram, assim, características de diversas tipologias textuais, como o tipo expositivo-argumentativo e o narrativo. Para além disso, apresentam, em princípio, mais marcas da oralidade, pelo que se espera uma maior percentagem de atos de fala diretivos e expressivos neste *corpus*.

Para a constituição do *corpus* B não foi possível recolher uma amostra equilibrada de textos argumentativo-expositivos com a extensão pretendida redigidos por informantes não adultos e por informantes com escolaridade inferior ao secundário. Muitos dos textos eram curtos e continham longas sequências narrativas ou epistolares. Por essa razão, foi necessário restringir o *corpus* B a informantes adultos, com escolaridade ao nível do ensino secundário e superior. Os autores dos textos são informantes adultos, nativos do português europeu, estratificados de acordo com o nível de escolaridade, o intervalo etário e o género, como vemos na Tabela 2.

Em relação ao processo de recolha destes textos, não foi possível limitar o leque de temas abordados, apesar de se ter tido o cuidado de recolher textos sobre assuntos semelhantes *grosso modo*: decisões política, educação, saúde, sociedade.

## 2.2. Variáveis linguísticas

Neste trabalho, consideram-se as seguintes variáveis linguísticas: (i) configuração sintática, (ii) elemento de ligação que estabelece a relação de causalidade, e (iii) posição da oração adverbial na frase.

No que diz respeito à configuração sintática, é extenso o debate em torno da definição e limites das estruturas de justaposição, subordinação, coordenação, suplementação e anexação. Tendo em consideração comportamento sintático das estruturas, adotaram-se as propostas de Peres e Mascarenhas (2006) e de Lobo (2013). Veja-se, ainda, Aguiar e Barbosa (2016) para uma proposta de delimitação das estruturas de justaposição, subordinação, coordenação, suplementação e anexação.

## 2.3. Variáveis sociais

Neste trabalho foram analisadas as seguintes variáveis sociodemográficas: *o nível de escolaridade*, *o grupo etário* e *o gênero* do informante.

Para a análise da variável *nível de escolaridade*, optou-se por considerar todos os níveis de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), 2º Ciclo do Ensino Básico (2CEB) e 3º Ciclo do Ensino Básico (3CEB), Secundário e Superior. Como é possível depreender, alguns dos níveis de ensino são coincidentes com intervalos etários específicos, não tendo sido possível alargar a amostra a outros informantes. No caso dos informantes com escolaridade ao nível do 3CEB, secundário e superior, foi possível recolher textos de informantes com intervalos etários distintos.

A variável *nível de escolaridade* surge por vezes interligada com outras de teor social e económico, como o nível económico, a ocupação ou a classe social. Aliás, o nível de escolaridade é, juntamente com a profissão e o rendimento familiar, um dos aspetos a ser considerado no cálculo do *índice socioeconómico* (Labov, 1972, pp. 112-115) ou na descrição da variável *estratificação social*. Dada a sua complexidade, neste trabalho não será analisada a influência da variável classe social.

No caso específico da análise das relações de causalidade, a observação da influência desta variável é importante no sentido de verificar de que forma a educação formal poderá condicionar o uso de determinadas estruturas sintáticas em detrimento de outras, assim como a frequência de ocorrência de determinados elementos de ligação. Também a frequência de ocorrência do tipo de relação de causalidade estabelecido poderá estar relacionada com o nível de escolaridade do informante.

No que diz respeito à variável *idade*, não se assume que a (possível) variação observada na frequência de ocorrência das estruturas sintáticas possa ser interpretada como indício de uma mudança linguística. O que se pretende é observar de que forma a idade do falante, principalmente no caso dos informantes adultos, pode condicionar o tipo de estruturas que utiliza para veicular a relação de causalidade.

### 3. Resultados

No corpus A, foram codificadas 348 instâncias de relações de causalidade e, no corpus B, 190.

Tanto no *corpus* A, composto por textos redigidos a pedido, como no *corpus* de textos retirados de blogues, a maioria das relações de causalidade é do tipo explicativo (81,6%, correspondente a 284 ocorrências, e 66,8%, correspondente a 127 ocorrências, respetivamente) (cf. Gráfico 1).

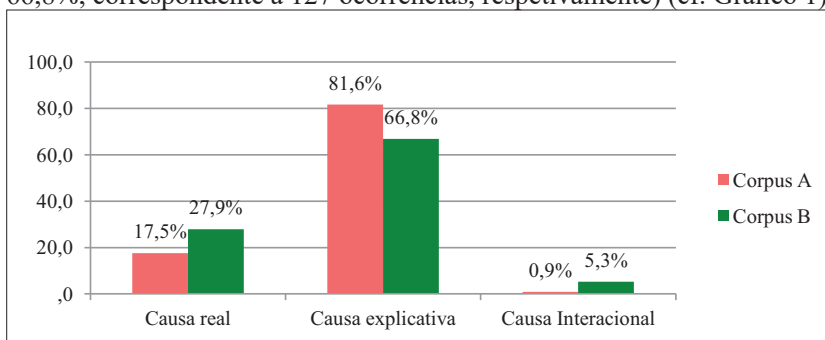


Gráfico 1- Percentagem de ocorrência das relações de causalidade nos dois *corpora*.

Esta preponderância de relações de causa explicativa em ambos os *corpora* é decorrente das características dos textos em análise. Em primeiro lugar, os textos com características expositivo-argumentativas tendem a favorecer a ocorrência de estruturas de causalidade (Alonso Belmonte, 2004). Em segundo lugar, as relações de causa interacional ocorrem principalmente no discurso oral, o que explica os valores observados nos textos retirados de blogues (3 ocorrências no corpus A e 10 ocorrências no corpus B). Finalmente, as relações de causa real (61 ocorrências no corpus A e 53 no corpus B) ocorrem, geralmente, em menor proporção do que as relações de causa explicativa.



No que diz respeito à estrutura sintática, verifica-se que, quer no corpus A quer no corpus B, as estruturas de suplementação, subordinação e justaposição constituem mais de 80% do total de estruturas (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência das estruturas sintáticas nos dois *corpora*

Estrutura Sintática	<i>Corpus A</i>		<i>Corpus B</i>	
	N.	%	N.	%
Suplementação	143	<b>41,1%</b>	55	<b>28,9%</b>
Subordinação	91	<b>26,2%</b>	61	<b>32,1%</b>
Justaposição	71	20,4%	53	27,9%
Coordenação	23	6,6%	2	1,1%
Anexação	20	5,7%	19	10,0%
Total	348	100,0%	190	100,0%

Há, no entanto, alguns aspetos relativos à sua distribuição percentual que merecem destaque. Assim, no *corpus A*, a maioria das relações de causalidade é estabelecida através de uma estrutura suplementar (41,1%). Já nos textos retirados de blogues, a maioria das relações de causalidade é estabelecida através de uma estrutura subordinada (32,1%), sendo que as estruturas suplementares constituem, neste *corpus*, 28,9% do total de estruturas sintáticas.

Importa ainda referir a baixa frequência de estruturas coordenadas: 23 ocorrências no *corpus A*, correspondendo a 6,6% das ocorrências totais; e 2 ocorrências no *corpus B*, correspondendo a 1,1% do total de estruturas sintáticas que veiculam uma relação de causalidade. Também as estruturas anexas ocorrem em baixa frequência: 5,7% no *corpus A*, e 10,0% no *corpus B*.

Esta diferença de valores pode decorrer do género de texto ou das características não linguísticas da amostra. Como apontam Claridge e Walker (2001), o género textual pode influenciar a ocorrência de determinadas estruturas sintáticas e de determinados elementos de ligação em detrimento de outros. No que diz respeito às características não linguísticas, veja-se que os textos que constituem o *corpus A* foram redigidos por um espectro mais amplo de informantes, sendo que este *corpus* abrange mais grupos etários e mais níveis de escolaridade.

No que diz respeito à posição que as orações subordinadas ocupam, verifica-se que a posição final é a posição mais frequente (74,7% no *corpus* A e 86,9% no *corpus* B), na linha do descrito para o português (Paiva & Braga, 2006, entre outros).

Quanto à distribuição das relações de causalidade por género do falante, verifica-se que não há variação (cf. Gráfico 2 e Gráfico 3).

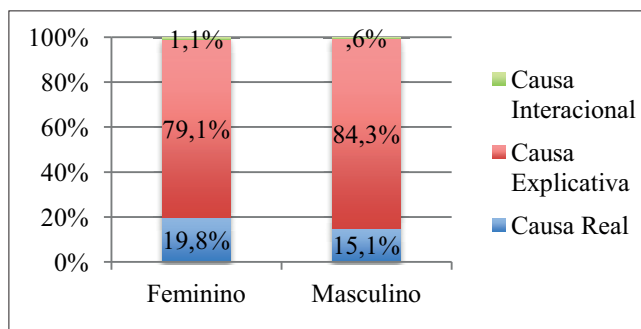


Gráfico 2 - *Corpus* A: percentagem de ocorrência das relações de causalidade por género do falante ( $\chi^2(2)= 1,641$ ,  $p= .440$ ).

Observando o Gráfico 2, vemos que, no *corpus* A, tanto os falantes do género feminino como os do género masculino exprimem mais frequentemente a relação de causa explicativa (79,1% e 84,3%, respetivamente). A percentagem de ocorrência da relação de causa interacional e da relação de causa real é idêntica nos textos redigidos por informantes do sexo feminino e do sexo masculino. Como tal, não foram encontradas evidências estatísticas que suportem a hipótese de que a ocorrência do tipo de relação de causalidade é influenciada pela variável género ( $\chi^2(2)= 1,641$ ,  $p= .440$ ).

O mesmo padrão é observado nos textos recolhidos em blogs. No conjunto destes textos, a causa explicativa ocorre com mais frequência, não havendo diferenças significativas na sua distribuição nos textos redigidos por homens e nos textos redigidos por mulheres (cf. Gráfico 3; 70,8% *versus* 62,8%).

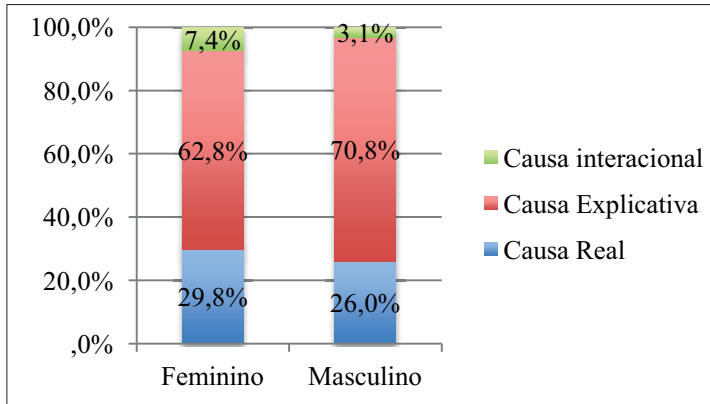


Gráfico 3 - *Corpus B*: percentagem de ocorrência das relações de causalidade por género do falante ( $\chi^2(2) = 2,387$ ,  $p = .303$ ).

A influência da variável escolaridade na ocorrência das estruturas de causalidade é clara, como ilustra o Gráfico 4.

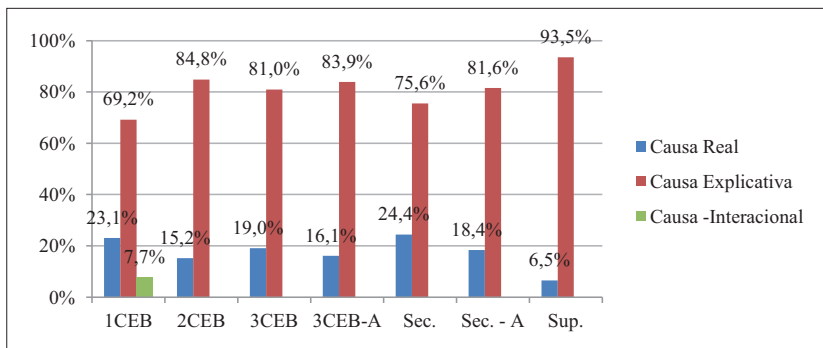


Gráfico 4 - *Corpus A*: Distribuição das relações de causalidade por nível de escolaridade do informante ( $\chi^2(12) = 30,938$ ,  $p = .002$ ).

Como podemos ver no Gráfico 4, verifica-se que, no *corpus A*, a diferença no uso de relações de causa explicativa em relação ao uso de causais reais é mais acentuada nos textos redigidos pelos os falantes mais escolarizados. Pelo contrário, o intervalo entre estes dois tipos de relações de causalidade é menor nos textos redigidos por informantes a frequentar o 1º

ciclo do ensino básico, e por informantes a frequentar o ensino secundário. Os valores elevados de causa real nos informantes com menos escolaridade podem ser explicados pelo facto de as relações de causa real serem processadas mais rapidamente que as de causa explicativa (Noordman & Blijzer, 2000). Pelo contrário, os informantes com mais escolaridade tendem a construir uma argumentação com base em processos inferenciais. No caso dos informantes detentores de um curso superior, a percentagem de ocorrência das relações de causa explicativa é de 93,5% contra 6,5% das relações de causa real. Verifica-se também que esta tendência poderá também ser influenciada pela variável *idade*, uma vez que, nos informantes adultos com o 3<sup>a</sup> ciclo do ensino básico, a distribuição percentual das relações de causalidade é semelhante à distribuição verificada nos falantes adultos com habilitações ao nível do secundário. A distribuição das relações de causalidade é semelhante, também, entre os informantes adolescentes que frequentam o 3<sup>o</sup>CEB e o ensino secundário.

Outro dado importante surge nos textos redigidos por informantes com menos idade e com menos anos de escolaridade: as crianças a frequentar o 1<sup>o</sup> ciclo do ensino básico tendem a estabelecer um diálogo com o leitor.

(12) Nunca ponhas, o teu nome, onde vives, onde é a tua escola e o teu número de telefone, porque nunca sabes quem está do outro lado. Imagina que tu fazes um vídeo no Youtube, até aí tudo bem, mas no fim pões o teu nome e pões a morada, os homens que querem fazer mal às crianças vão e tiram o que lá está e vão a tua casa e roubam tudo o que está lá e mandam-te ameaças a dizer que nunca mais vais ver os teus pais ou mesmo a tua família. [Informante 3.2]

(13) Deves ter a atenção ao que escreves nas redes sociais. As redes sociais são muito perigosas, mas muito. Lembra-te nunca escrevas: o teu nome, a tua morada, o teu número de telemóvel, a tua escola. [Informante 3.2]

Nestes exemplos, é notório o uso do pronome de segunda pessoa do singular, assim como o uso de verbos na segunda pessoa do singular (*fazes, pões, escreves*). O facto de as crianças estabelecerem, ao longo do texto que redigem, mais frequentemente um diálogo com o leitor, potencia o estabelecimento de relações de causa interacional, como ilustra o exemplo seguinte:

- (14) As redes sociais são muito perigosas, mas muito. Lembra-te nunca escrevas: o teu nome, a tua morada, o teu número de telemóvel, a tua escola.

A presença de relações de causa interacional nos textos redigidos por crianças é o reflexo da fase de desenvolvimento do conhecimento da escrita em que estes informantes se encontram. Nesta fase, os textos redigidos são frequentemente centrados no próprio, evoluindo paulatinamente para textos mais orientados e regulados para uma audiência (Gouveia, 2013). É também nos textos redigidos por crianças que é mais frequente encontrarmos marcas da oralidade, uma vez que estes informantes se encontram na primeira fase de desenvolvimento da escrita (Christie & Derewianka, 2009) e frequentemente recorrem a padrões ou estruturas que utilizam na oralidade (Oliveira, 2011).

Outro aspeto a ter em consideração é a ocorrência de verbos epistémicos com o sujeito realizado. Sabe-se que o uso de verbos de cognição, como *pensar* ou *achar*, em estruturas de complementação, é desenvolvido durante o período pré-escolar (Diessel, 2004). Como tal, seria esperado registar uma maior percentagem destas estruturas nos textos dos falantes mais novos. Nos falantes mais velhos, esperar-se-ia encontrar expressões como *na minha opinião* ou expressões que remetessem para outrem, como *de acordo com...*, *no entender de...*, uma vez que estes falantes terão já expandido o leque de expressões estruturadoras de um texto de opinião.

De uma forma geral, as crianças e os jovens até ao 9º ano incluem informação pessoal nas suas narrativas (Coutinho, 2011). Verifica-se, de facto, que, no *corpus* A, os informantes mais novos e com menos escolaridade (a frequentar o 1CEB) são aqueles que mencionam informação pessoal ou fazem referências ao seu quotidiano com mais frequência. Nos textos dos falantes a frequentar o 2CEB e o 3CEB esta tendência não é tão notória.

Observem-se os seguintes exemplos:

- (15) A minha mãe não tem férias este ano porque está a trabalhar à coupo (sic) tempo na firma. Eu e os meus irmãos temos de ficar em casa, eu fico com a Jú e o meu irmão mais velho toma conta do mais pequeno mas também vamos para casa da avó. [Informante 1.1; a frequentar o 1CEB]
- (16) O meu primo é que é maluco, dá a morada certa, o nome certo e a casa. [Informante 5.1; a frequentar o 1CEB]

Em contraste, nos textos do *corpus A* redigidos por falantes adultos, há uma despersonalização do autor. Apesar de algumas marcas pessoais estarem presentes nestes textos, estas são mais frequentes nos textos de blogues.

Vimos, até aqui, que a distribuição das relações de causalidade no *corpus* de textos redigidos a pedido não é uniforme, havendo uma preponderância significativa de relações de causa explicativa nos informantes com habilitações superiores. No *corpus* de textos recolhidos em blogues, a diferença entre os dois grupos de falantes adultos não é significativa ( $\chi^2(2) = 5,382$ ,  $p = .068$ ).

Estes dados revelam uma clara influência das características dos textos recolhidos: nos textos redigidos a pedido, a relação de causa interacional é mais frequente nos falantes mais novos; nos blogues, a relação de causa interacional é mais notória nos textos redigidos por informantes com mais escolaridade. Este contraste de resultados pode, assim, ser explicado pela (não) adequação dos informantes à tarefa de redação e às características dos textos produzidos. Os informantes mais novos dirigem-se ao leitor, na estruturação do texto, como mostram as marcas da oralidade, sinal de alguma (natural) imaturidade enquanto escritores. Em contraste, os informantes com mais escolaridade, ao redigirem um texto que será publicado num blogue, fazem uso do pressuposto de que o texto será lido, comentado e debatido. O uso de relações de causa interacional serve, assim, o propósito de convocar o outro.

Quando olhamos para a distribuição das relações de causalidade por intervalo etário, verificamos que, no *corpus A*, é nos grupos etários [11-12] e [ $> 40$ ] que há uma menor concentração de relações de causalidade. Ainda que de forma ténue, é no grupo etário [16-19] que foi registado um maior rácio de relações de causalidade. Já no *corpus B*, que inclui apenas textos redigidos por informantes adultos, é nos textos redigidos pelos informantes entre os 20 e os 40 anos que se verifica uma maior concentração das relações de causalidade.

A partir da leitura do Gráfico 5, podemos verificar que a distribuição das relações de causalidade não é uniforme de acordo com a faixa etária do informante.

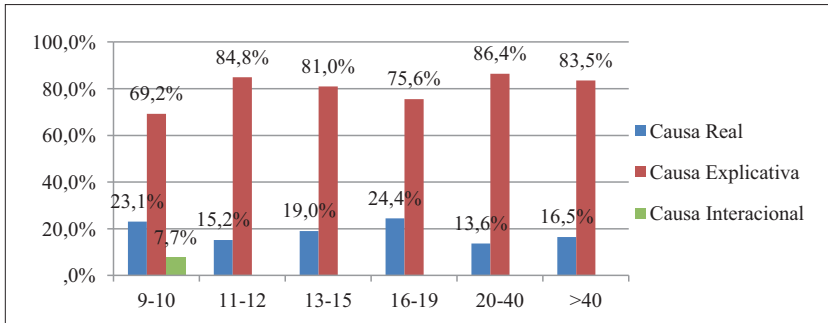


Gráfico 5- *Corpus A*: Distribuição das relações de causalidade por faixa etária ( $\chi^2(10)=28,116$ ,  $p=.002$ ).

Mais especificamente, a relação de causa interacional ocorre apenas nos falantes com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Para além deste aspeto, nos textos redigidos por informantes mais novos a percentagem de ocorrência da relação de causa explicativa é significativamente inferior à percentagem de ocorrência da mesma relação de causalidade em informantes adultos. Este dado foi já aprofundado na secção 6.2.2. 1.

No que diz respeito à frequência de relações de causa real nos falantes mais novos, como realça Diessel (2004), na oralidade, as crianças começam por veicular relações de causa direta e só mais tarde desenvolvem a capacidade de abstração física e temporal que lhes permite estabelecer relações de causa explicativa. De acordo com os dados obtidos (cf. Gráfico 4), mesmo nos textos redigidos por informantes mais novos, a relação de causa explicativa é a mais predominante. No entanto, assistimos a um aumento da percentagem de ocorrência das relações de causa explicativa: nos textos redigidos por informantes entre os 9 e os 10 anos de idade é de 69,2% e, nos textos redigidos por informantes entre 11 e 12 anos, a percentagem de ocorrência de relações de causa explicativa sobe consideravelmente, fixando-se em 84,8%.

No *corpus B* não foram encontradas diferenças significativas entre as faixas etárias em análise ( $\chi^2(2)=2,233$ ,  $p=.327$ ). Regista-se apenas uma maior percentagem de relações de causa interacional nos informantes com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos (7,3%).

## Conclusão

Os resultados da análise indicam que as variáveis *escolaridade* e a *idade* influenciam a ocorrência das relações de causalidade e dos mecanismos de conexão frásica. Assim, à medida que a idade e a escolaridade do informante aumentam, regista-se uma diminuição da causa real e um aumento da causa explicativa. Esta tendência encontra reflexo no facto de a capacidade de estabelecimento e processamento de processos inferenciais estar em desenvolvimento nos falantes mais novos (Noordman & Blijzer, 2000). Verificou-se, também, que a frequência de ocorrência de estruturas que prototipicamente estabelecem relações de causalidade é mais elevada nos falantes mais novos. Destacam-se as estruturas introduzidas por *porque*. Por outro lado, os falantes com um curso superior apresentam um maior domínio das estruturas sintáticas e, concomitantemente, uma maior predisposição para estabelecer essas relações sem recurso a elementos de ligação, deixando a cargo do leitor/receptor a tarefa de (re)construir a relação de causalidade.

Vimos que a *escolaridade* e a *idade* do informante influenciam a distribuição das relações de causalidade. Mais especificamente, à medida que a idade e a escolaridade do informante aumentam, regista-se um crescimento na ocorrência de relações de causa explicativa; concomitantemente, a percentagem de ocorrência de relações de causa real diminui. Esta tendência encontra reflexo no facto de a capacidade de estabelecimento e processamento de processos inferenciais estar ainda em desenvolvimento nos falantes mais novos (Noordman & Blijzer, 2000). A este propósito, convém mencionar que, nos textos redigidos por informantes adultos com escolaridade ao nível do 3º ciclo e do secundário, as relações de causa explicativa são mais frequentes do que nos textos redigidos por adolescentes com os mesmo níveis de escolaridade. Esta constatação parece indicar que, na distribuição das relações de causa explicativa, o nível de escolaridade é mais relevante do que a idade do informante. Outro indicador que suporta esta conclusão é a distribuição das relações de causalidade no *corpus* B, constituído apenas por falantes adultos. Nos textos recolhidos nos blogues, as relações de causa explicativa ocorrem mais frequentemente nos textos redigidos por informantes com um curso superior. Em suma, a variável *escolaridade*, nos falantes adultos, surge como um factor mais determinante na variação observada, em detrimento da variável *idade*.

Não foram encontradas evidências estatísticas que suportem a hipótese de o género do informante influenciar a distribuição do tipo de relação de



causalidade. Da mesma forma, não foram encontradas diferenças significativas na distribuição da posição da oração subordinada nos textos redigidos por informantes femininos e masculinos.

## Referências

- AGUIAR, J., & Barbosa, P. (2016). Establishing causal relations in European Portuguese: coordination and subordination in a stratified corpus. In F. Pratas, .S. Pereira & C. Pinto. (Eds.), *Coordination/Subordination. Form and Meaning—Selected Papers from CSI* (pp. 1-22). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- ALONSO BELMONTE, M. I. (2004). *La expresión de la opinión en el discurso escrito: un estudio de la estructura textual de la argumentación en el periodismo de opinión en Inglés*. PhD Thesis, Facultad de Filología - Universidad Complutense de Madrid.
- BLUM-KULKA, S.; House, J.; Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- BRAGA, M. L. (2001). Processos de combinação de orações: enfoques funcionalistas e gramaticalização. *SCRIPTA* 5 (9), 23-34.
- CHESHIRE, J. (1982). Linguistic variation and social function. In S. Romaine, (Org.) *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp. 153-166). London: Edward Arnold.
- CHESHIRE, J. (2009). Syntactic variation and beyond. In N. Coupland & A. Jaworski (Orgs.) *The New Sociolinguistics Reader*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 119-135.
- CHRISTIE, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- CLARIDGE, C., & Walker, T. (2001). Causal clauses in written and speech genres in Early Modern English. *ICAME Journal: Computers in English Linguistics* 25, 31–63.
- COUTINHO, M.A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DIESEL, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: CUP
- GOUVEIA, C. A. M. (2013). Writing development in Basic School Years in Portugal: Report on a Pilot Project. In Ferreura, J. C. V. et al. (Orgs.), *A Scholar for all Seasons - Homenagem a João de Almeida Flor* (pp. 209-222). Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa.
- HERRING, S., Scheidt, L. A., Bonus, S., Wright, E. (2005). Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology & People* 18(2), 142–171.
- HOPPER, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. 2<sup>nd</sup> edition, Cambridge.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LOBO, M. (2003). *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

- LOBO, M. (2013). Subordinação adverbial. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, volume II (pp. 1981-2060). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOPES, A. C. M. (2005). Texto e Coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades* 9 (1/2), pp. 13-33.
- LOPES, A. C. M. (2009). Justification: a coherence relation. *Pragmatics*, 19 (2), 223-239.
- LOPES, A. C. M. (2012). Contributos para uma análise semântico-pragmática das causais de enunciação no português europeu contemporâneo. *Alfa* 56 (2), 451 - 468.
- LOPES, H. C. (2004) *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais. Contributo para uma Reflexão sobre o Ensino da Gramática*, Dissertação de Doutoramento, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- NOORDMAN, L. G. M., & Blijzer, F. (2000). On the processing of causal relations. In E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (Eds.) *Cause, Condition, Concession and Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives* (pp. 35-56). New York: Mouton de Gruyter
- PAIVA, M. C. A., & Braga, M. L. (2010). Cláusulas causais introduzidas por porque: da sintaxe ao discurso. In: M. C. Mollica (Org.). *Usos da linguagem e sua relação com a mente humana* (pp. 55-71). Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro.
- PAIVA, M. C. A., Braga, M. L. (2006). Conjunções lexicais e gramaticais: o caso de por causa de. *Gragoatá* (UFF), v. 21, p. 57-84.
- PERES, J. A., & Mascarenhas, S. (2006). Notes on sentential connections (predominantly) in Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics* 5, 113-169.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHILLING-ESTES, N. (2002). Investigating stylistic variation. In J. C. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (Eds.) *Handbook of Language Variation and Change* (pp. 375-401). Oxford: Blackwell Publishing.
- STUKKER N., & Sanders, T. (2011). Subjectivity and prototype structure in causal connectives: A cross-linguistic perspective. *Journal of Pragmatics*, 44(2), 169-190
- SWEETSER, E. (1990). *From etymology to pragmatics, Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Recebido em 28 de fevereiro de 2017 e aceite para publicação em 19 de março de 2017]

# REVISIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS A LA LUZ DE LAS NUEVAS INVESTIGACIONES

REVIEW OF THE CONCEPT OF STRATEGY IN THE PROCESS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING IN THE LIGHT OF NEW RESEARCH LINES

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

anacea@ilch.uminho.pt

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.34>

Este artículo pone de relieve los esfuerzos realizados en el área de la adquisición de segundas lenguas para describir los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiz de lenguas pone en práctica en el momento del aprendizaje. Esos mecanismos, identificados inicialmente como *estrategias*, fueron objeto de estudio por varios investigadores debido a la importancia que la competencia estratégica representa en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. En coherencia con lo anterior, desde una perspectiva diacrónica, se describe cómo se ha ido conformando la noción de estrategia, sus diferentes tipologías y su importancia en el marco de una pedagogía para la autonomía, en la que el desarrollo de la autorregulación resulta esencial en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

**Palabras clave:** estrategias; adquisición de segundas lenguas; autorregulación.

Neste artigo, são postos em destaque os esforços realizados na área da aquisição de segundas línguas para descrever os mecanismos psicolinguísticos que são implementados pelo aprendente de línguas durante a aprendizagem. Esses mecanismos, identificados inicialmente como *estratégias*, foram objeto de estudo por vários investigadores devido à importância que a competência estratégica representa no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Em coerência com o anterior, desde uma perspectiva diacrónica, descreve-se como se foi conformando a noção de estratégia, as diferentes tipologias e a sua importância no contexto de

uma pedagogia para a autonomia, em que o desenvolvimento da autorregulação resulta essencial no processo de aprendizagem duma segunda língua.

**Palavras chave:** estratégias, aquisição de segundas línguas, autorregulação

This paper focuses on the efforts made in the area of second language acquisition in order to describe the psycholinguistic mechanisms implemented by the student during the learning process. Those mechanisms, identified initially by *strategies*, were studied by different researchers when it was found that the strategic competence was an essential part of the student's communicative competence. From a diachronical perspective, the notion of strategy will be reviewed, together with its different typologies and its importance in the context of a pedagogy for autonomy, where the development of a self-regulation process plays an essential part of the second language learning process.

**Keywords:** strategies; second language acquisition; self-regulation.

## 0. Introducción

En la sociedad actual el aprendizaje de lenguas continúa siendo el pilar que posibilita la comunicación entre pueblos y culturas, y, constituye, en consecuencia, una de las formaciones que más se demanda a nivel global. A partir de los años 70 del siglo pasado, la esperanza de encontrar el método de instrucción perfecto se desvanece y los estudios en didáctica y adquisición de segundas lenguas (en adelante L2) o lenguas extranjeras (LE) toman un rumbo diferente: se centran en el aprendizaje y en el estudio de los procesos cognitivos que este va experimentando a lo largo de todo el proceso (Wenden, 1987: 112; Fernández Dobao, 2004: 4). Dos trabajos inauguran el período de investigación científica en áreas complementarias: en el campo de la adquisición de L2 sobresale la noción de *Interlengua*<sup>(1)</sup> de Selinker (1972), que evidencia los procedimientos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una L2, entre los cuales se identifican por primera vez varios tipos de estrategias, como las de aprendizaje (EA en adelante) y

---

(1) Este ha sido el término más aceptado en la bibliografía para describir el proceso psicolingüístico que tiene lugar cuando se aprende una L2. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, variable en cada estadio de aprendizaje, que contiene reglas propias diferentes de la L1 y de la L2. De aquí en adelante se aludirá a este concepto con la sigla IL.

comunicación (EC). En el área de la didáctica de L2 destaca el artículo “What the good language learner can teach us”, en el que Rubin (1975) describe las características de los buenos estudiantes de lenguas desde el punto de vista de su actuación estratégica<sup>(2)</sup>. Esta autora reflexiona sobre el uso de diferentes estrategias que hacían los estudiantes, sobre sus actitudes o sobre la gestión de su proceso de aprendizaje y le presta también atención a la percepción del aprendiz sobre su propia actuación durante el aprendizaje (Wenden y Rubin, 1987: 3).

Este artículo tiene por objetivo revisar cómo se ha ido configurando el concepto de estrategia en el contexto de adquisición y aprendizaje de una L2 desde una perspectiva diacrónica. Por lo tanto, en un primer momento, se describirán las características más relevantes de este concepto, haciendo una breve mención a diferentes corrientes lingüísticas, aparentemente enfrentadas, en una época de investigación temprana. Posteriormente, se examinarán algunas de las taxonomías de estrategia preponderantes en los años 80 y 90 del siglo pasado. A continuación, se describirá una de las clasificaciones de estrategias más recientes, y se hará un resumen de las principales características del concepto de estrategia que siguen en vigor hoy en día. Por último, en la conclusión se reflexionará sobre cuáles podrían ser las líneas de investigación futuras en este campo, atendiendo al recorrido trazado a lo largo del artículo.

## 1. Definición de estrategia

En la bibliografía especializada se constata la falta de consenso en la delimitación del concepto de estrategia, tanto en lo que respecta a su funcionamiento, como al metalenguaje utilizado para definirlo (Seliger, 1984; Oxford, 1990, 2011; Grenfell y Macaro, 2007) o también acerca de las múltiples variables que su naturaleza puede conjugar: el criterio de consciencia, de problematicidad, si son susceptibles de ser enseñadas o aprendidas, la situación que ocupan en el campo del conocimiento -más próximas

(2) Dell Hymes (1972) amplía el concepto de *competencia* (propuesto inicialmente por Chomsky, 1965) y propone el término de *competencia comunicativa*, en el que se hace referencia a las nociones de conocimiento y de uso de la lengua, y en el que se engloban las principales dimensiones que el estudiante de L2 debe conocer y dominar para ser *competente* en la lengua meta. Posteriormente surgen diferentes configuraciones de este concepto, destacando la mayoría la importancia de la subcompetencia estratégica (como sucede en los modelos de Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990 o Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995).

al declarativo o procedimental- o si pertenecen al foro discursivo o al psicolingüístico.

En lo que respecta a su terminología<sup>(3)</sup>, además de *estrategia*, coexisten diferentes vocablos usados inicialmente sin un criterio uniforme, entre los que se encuentran: procesos, tácticas, técnicas, principios, planes, operaciones, trucos, actitudes, ejercicios, actividades, comportamientos, mecanismos psicolingüísticos, operaciones mentales, procedimientos, líneas de acción, formas de actividad, medios, etc. En lo que toca a su definición, tampoco aquí ha predominado una única voz. Se expondrán a continuación dos definiciones de estrategia procedentes de Oxford (1990) y Grenfell y Macaro (2007), que, aunque separadas en el tiempo, recogen de forma completa e ilustrativa las principales dimensiones de este concepto:

Se trata de herramientas o pasos específicos puestos en práctica por el aprendiz con el propósito de mejorar su propio aprendizaje, hacerlo más fácil, rápido y divertido. Promueven una implicación más activa y autodirigida en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia comunicativa. Un aprendizaje adecuado de estrategias de aprendizaje mejora la competencia lingüística y proporciona mayor autoconfianza (Oxford, 1990: 1, 8).

Una estrategia es una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan (bien sea dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiente o las tres opciones a la vez). En este sentido el comportamiento estratégico establece una relación entre el contexto social y el psicológico, aunque los inicios de la investigación en esta área partiesen de presupuestos diferentes (Grenfell y Macaro, 2007: 10-11).

Ambas fuentes utilizan un alto nivel de generalización para delimitar el concepto de *estrategia*. En la definición de Oxford (1990) se alude a “herramientas o pasos específicos”, mientras que Grenfell y Macaro (2007), ampliando aún más, se refieren a “una forma de actividad”. En la definición de Oxford el criterio de consciencia parece estar presente, pues esta autora alude a que dependen del “propósito del estudiante” para mejo-

(3) Algunos autores establecen una diferenciación entre los términos pertenecientes al campo semántico de las estrategias, como es el caso de Seliger (1984) que diferencia entre estrategias, tácticas y técnicas o de Oxford (1990; 2011). En este sentido, el trabajo de Martín (2007: 9-17) es bastante esclarecedor, pues repasa pormenorizadamente los significados atribuidos a algunos de los términos fundamentales siguiendo la siguiente organización: 1) estrategias frente a procesos de aprendizaje; 2) estrategias frente a técnicas; 3) estrategias frente a tácticas; 4) estrategias frente a planes y actividades.

rar y “autorregular” su propio aprendizaje. En la definición de Grenfell y Macaro (2007), se enfatiza el criterio de problematicidad, contextualizado en una dimensión mental, discursiva o social del contexto de comunicación o aprendizaje. Este último aspecto confirma que, en lo que respecta al aprendizaje de destrezas, se acepta de forma unánime que las estrategias se sitúan dentro del campo del conocimiento cognitivo y procedimental y a ellas recurren los aprendices de una L2/LE para superar deficiencias en la comunicación provocada por la falta de recursos en su IL.

Antes de avanzar hacia las características inherentes al concepto de estrategia, se describirán someramente: a) las diferentes tipologías que se contemplaban en las primeras fases de la investigación; b) las diferentes corrientes lingüísticas que ofrecían diferentes perspectivas para caracterizar el mismo concepto. En primer lugar, se aludirá a la variante de estrategia de comunicación y su interpretación según diferentes corrientes lingüísticas. Posteriormente, se confrontarán las características de las estrategias de comunicación con las de aprendizaje.

## 2. Estrategias de comunicación (EC)

Los inicios de la investigación en EC pretenden, no solo proporcionar una descripción sobre la naturaleza de las estrategias y su tipología, sino también explicar el uso que los aprendices de una L2 hacen de ellas. De esta manera, se puede afirmar, con base en Ellis (1994: 396) y Grenfell y Macaro (2007: 18), que las tendencias en investigación se mantienen en torno a dos amplios ejes teóricos, aparentemente divergentes:

- a) el enfoque interaccionista, representado por Tarone (1978) y Váradi (1980); y,
- b) el psicolingüístico, cuyos representantes eran Byalistok (1983); Faerch y Kasper, (1983); Bongaerts, Kellerman y Poullisse (1987); Poullisse, (1990) y Ellis (1994).

### a) El enfoque interaccionista

Tarone (1983: 65) define las EC en términos de interacción, más concretamente, como intentos de dos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre el significado en situaciones en las que las estructuras lingüísticas y reglas sociolingüísticas necesarias parecían no estar disponibles

para alguno de los intervinientes en el proceso comunicativo. Las EC se contemplan, por lo tanto, como estrategias discursivas implicadas en el procesamiento lingüístico y su utilización responde a la necesidad de corregir problemas de carácter léxico y gramatical que puedan afectar a la comunicación entre uno o varios estudiantes de L2 y/o con un nativo, con el resultado de mejorar la negociación del significado y la eficacia general del mensaje. La taxonomía de Tarone (1978, 1983: 62-63) establece cinco grupos de estrategias:

- evitación del tema o ítem, por falta de vocabulario o simplemente porque no se continúa el mensaje;
- paráfrasis o estrategias basadas en la IL o en la L2 – mediante la aproximación, acuñación de nuevos términos, descripción y circunloquio-;
- transferencia consciente o aquellas basadas en la IL o en la L1 – mediante la traducción literal, cambio de código o préstamo-;
- solicitud de ayuda (a un nativo o bien a través de la consulta de un diccionario); y, por último,
- mímica (uso de técnicas no verbales para referirse a un objeto o evento).

#### b) El enfoque psicolingüístico

Desde este enfoque, Bialystok (1990) pone en duda la fiabilidad de la taxonomía de Tarone (1983), argumentando su falta de validez al no poder aplicarse de modo general en diferentes tareas y no ser psicológicamente plausible (Ellis, 1994: 397). La solución que propone Bialystok (1983: 105) para aproximarse a una definición psicolingüística de las EC se basa en la distinción entre aquellas EC basadas en el *conocimiento* y aquellas otras basadas en el *control*<sup>(4)</sup>. En las primeras el hablante realiza algún tipo de ajuste en relación con el contenido del mensaje recurriendo al conocimiento del concepto (proporcionando una definición o un circunloquio). En el segundo tipo, el hablante manipula los medios de expresión integrando recursos ajenos a la lengua meta, como el uso de estrategias basadas en la L1 o la mímica (Ellis, 1994: 400).

(4) A pesar de tratarse de un modelo claramente psicolingüístico, Ellis (1994: 398) llama la atención sobre el hecho de que muchas de las categorías aquí establecidas son similares a las recogidas en la taxonomía de Tarone (1978). Incluso la tarea de reconstrucción de una imagen a partir de la cual se realiza el análisis de estrategias es muy semejante a la propuesta por Tarone.



Por otro lado, autores como Faerch y Kasper (1983: 1-2) consideran que las EC se sitúan dentro del modelo general de producción del discurso de Anderson<sup>(5)</sup> (1980) y se articulan en dos fases: planificación y ejecución. Desde este prisma las EC son retratadas como acciones psíquicas o comportamentales (por lo tanto, a veces observables), procesos o planes mentales implicados en el uso de la L2, tanto en la recepción como en la producción, son potencialmente conscientes y se ponen en práctica para solucionar problemas en la comunicación (Faerch y Kasper, 1983: 23).

Así pues, una de las posibilidades de comportamiento que tiene el aprendiz cuando se enfrenta a una dificultad, es arriesgarse y participar en el proceso de comunicación en la L2, lo cual le reportará beneficios para su aprendizaje. En ese caso, el aprendiz mantiene el objetivo original de comunicación y desarrolla un plan alternativo a través de estrategias de “consecución o aprovechamiento” (*achievement strategies*). Sin embargo, no siempre el estudiante decide ejecutar el plan original, en ocasiones los usuarios de IL evitan aquellas situaciones de comunicación que consideran problemáticas y recurren a estrategias de evitación en las que se cambia el objetivo original de comunicación a través de estrategias de “evitación” o de “reducción” (*communication avoidance* o *reduction strategies*). En estos casos se considera que el objetivo ha sido “reducido” si se compara con el objetivo de IL que el estudiante podría mantener en su lengua materna en una situación similar de comunicación<sup>(6)</sup>.

De las anteriores definiciones se infiere que se trata de un concepto que entraña cierta complejidad, pues impide que no existan concepciones totalmente unísonas incluso dentro de la misma corriente lingüística.

---

(5) Perteneciente al paradigma de la psicología cognitiva (según O'Malley y Chamot, 1987: 90 y 1990: 20), Anderson, distingue tres fases en el aprendizaje de destrezas: a) *el estadio cognitivo*: en el que el aprendiz se implica en una actividad de manera consciente; b) *el estadio asociativo*: el aprendiz refuerza las conexiones entre los diferentes componentes de las destrezas y construye un conjunto de producciones más eficientes; c) *el estadio automático*: la ejecución se convierte en más o menos autónoma y subconsciente (se procedimentaliza). Esas mismas fases se traducen en tipos diferentes de conocimiento, el *declarativo* (lo que sabemos sobre algo o información estática en la memoria) y el *procedimental* (lo que sabemos sobre cómo hacer algo o información dinámica en la memoria).

(6) Ellis (1994: 400) destaca estudios posteriores como el de Bongaerts, Kellerman y Poulisse (1987), y Poulisse (1990), cuya taxonomía refuerza la naturaleza cognitiva de las EC.

### 3. Diferenciación entre Estrategias de Comunicación y Estrategias de Aprendizaje

La diferenciación apuntada en un primer momento entre las denominadas EA y EC radica en la intención de uso que el estudiante le pueda dar: aprender o comunicar, según Tarone (1983) y Byalstok (1983). Si bien, posteriormente, esta última autora afirma que cualquier estrategia deja una marca positiva tanto en el aprendizaje como en la comunicación, o incluso, como afirman Corder (1983) y Cohen (1998), ambas tipologías contribuyen a desarrollar el sistema de IL del aprendiz. Cohen sostiene que, en realidad, ambas categorías constituyen un continuo y propone una denominación más amplia como *estrategias del aprendiz* (secundada, a su vez, por autores como Wenden y Rubin, 1987; Cohen y Macaro, 2007). Más recientemente, Oxford (2011) se reafirma al adoptar la terminología de EA (en las que engloba ambas tipologías, de aprendizaje o comunicación), pues aduce que el foco de investigación se centra en el proceso de aprendizaje.

Se podría concluir, por lo tanto, que los comportamientos lingüísticos que constituyen las EC se solapan con las EA, en las que los contextos de interacción social son una fuente importante de actividad estratégica y, por lo tanto, como ya se ha avanzado, las EC complementan y forman parte de las EA. Aunque la posición de Oxford (2011) es totalmente justificable, el término de estrategias del aprendiz de lenguas (Grenfell y Macaro, 2007: 13-14) resulta, desde mi perspectiva, más coherente, puesto que le confiere un carácter más general y abarca la definición de ambos términos (EA y EC).

### 4. Primeras clasificaciones de estrategias

Inicialmente, gran parte de la bibliografía científica se dedicó a reunir los inventarios de estrategias más usados por los aprendices. En este sentido, como afirma Ellis (1994: 535), “(...) little attempt was made to classify the strategies into general categories. The strategies identified tended to reflect the type of learners under study, the setting, and the particular interests of the researchers”. El trabajo de Skehan (1989, según Ellis, 1994: 535) identifica tres áreas comunes a todas las clasificaciones:

- a) reflejan la capacidad del aprendiz de “imponerse” a la situación de aprendizaje, manteniendo una actitud activa hacia la tarea;

- b) se refieren a la predisposición técnica de los aprendices, a través de las cuales los aprendices interpretan la lengua como un sistema y practican procesos como la inferencia;
- c) implican la capacidad del aprendiz para autoevaluarse, monitorizarse o, en definitiva, autorregularse (identificar errores o fuentes de errores, corregirse, etc).

A continuación se describirán brevemente tres estudios que han contribuido, de forma relevante, a consolidar el estudio de las estrategias en su fase más temprana: O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991) y Oxford (1990).

#### a. Clasificación de O'Malley y Chamot (1990)

El marco científico de O'Malley y Chamot (1990: 8-17), según los propios autores, sigue el modelo de procesamiento de información de Anderson (1980) y basan su investigación en tres grandes tipos de estrategias: a) metacognitivas; b) cognitivas; c) socio-afectivas. Para estos autores, las estrategias metacognitivas “involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed”. Por su parte, las estrategias cognitivas se dirigen más hacia tareas de aprendizaje individuales y “entail direct manipulation or transformation of the learning materials”. Por último, las estrategias socioafectivas toman en consideración la influencia de los procesos sociales y afectivos en el aprendizaje. Para estos autores, el aprendizaje cooperativo o el realizar preguntas para aclarar algún aspecto estarían dentro del grupo de estrategias sociales. A su vez, proponen como estrategias afectivas “the exercise of self-talk, the redirecting of negative thoughts about one's capability to perform a task with assurances that the task performance is within reach”. En la tabla 1 se ilustra la relación entre los tres grandes grupos de estrategias concebidos por estos autores y su correspondencia con estrategias y ejemplos concretos de cada una de ellas.

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990: 46)<sup>(7)</sup>

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN O'MALLEY Y CHAMOT (1990)		
Tipos generales de estrategias	Estrategias	Ejemplos de estrategias
Metacognitivas	Atención selectiva	Prestar atención a los aspectos esenciales de las tareas de aprendizaje, como, por ejemplo, planificar el proceso de audición para descubrir palabras o frases claves.
	Planificación Monitorización	Planificar la organización del discurso oral o escrito. Mantener la atención sobre una tarea, etc.
	Evaluación	Comprobar la comprensión (...) o evaluar la producción lingüística (...).
Cognitivas	Ensayo Organización	Repetir los nombres de determinados objetos para ser recordados. Agrupar y clasificar las palabras, la terminología (...).
	Inferir	Usar información del texto para adivinar los significados de nuevos términos lingüísticos, predecir resultados o completar partes que faltan.
	Resumir	Sintetizar lo que se ha oído (...).
	Deducción Uso de imágenes	Aplicar reglas para la comprensión de la lengua. Usar imágenes visuales para comprender y recordar información verbal nueva.
	Transferencia Elaboración	Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. Conectar ideas contenidas en información nueva (...).
Sociales/afectivas	Cooperación	Trabajar con los compañeros para solucionar un problema, comprobar anotaciones, pedir opinión (...).
	Petición de aclaraciones	Pedir que el profesor/a o compañero/a proporcione una explicación adicional, reformulando la idea o poniendo ejemplos.
	Diálogo interior	Usar redirección mental del pensamiento para asegurarse de que una actividad será realizada con éxito o reducir la preocupación sobre la tarea.

(7) Traducción propia.

## b. Taxonomía de Wenden (1991)

Wenden centró su investigación en aclarar el conocimiento que poseían los estudiantes sobre aspectos de su propio aprendizaje (aparte de las estrategias que usaban, por ejemplo, profundizó en los factores personales que facilitaban el aprendizaje, investigó sus dificultades o ventajas, etc), pues asumió que este tipo de nociones sobre el propio aprendizaje podría influir en la selección de estrategias que el estudiante realiza. En relación con la nomenclatura, Wenden (1991: 18) utiliza el término de *estrategias del aprendiz* para hacer referencia a los pasos mentales, operaciones o comportamientos lingüísticos que siguen en realidad los aprendices para aprender a regular el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, sugiere que el entrenamiento del aprendiz en esta materia debería ser uno de los contenidos imprescindibles en los currículos de L2 con el objetivo de promover la autorregulación y la autonomía. Esta autora estructura también el concepto de estrategias en torno a tres categorías (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas), con base en Chamot (1987), Rubin (1989) y O'Malley y Chamot (1990). Sin embargo, el foco de su estudio se centra en las estrategias de auto-gestión<sup>(8)</sup> que se utilizan para “oversee and manage their learning” (Wenden, 1991: 25).

Para describir de forma más precisa en qué consiste este grupo de estrategias, Wenden (1991: 35, 43) recurre a la concepción de metacognición presentada por Flavell (1979: 906), quien afirma que este tipo de conocimiento incluye todos los hechos que los aprendices adquieren sobre su propio proceso cognitivo (creencias, visiones y conceptos sobre la lengua y el proceso de aprendizaje), ya que son aplicados y usados para alcanzar conocimiento y destrezas de adquisición en varias situaciones. Se enumerarán a continuación algunas de las características que según esta autora (Wenden, 1991: 121) poseen los buenos aprendices de lenguas:

- The good language learner finds a style of learning that suits him/her. (...) He believes that it is always possible to get something out of any situation.
- Good language learners are actively involved in the language learning process.
- Good language learners can figure out their special problems and try to do something about them.

(8) Este tipo de estrategias son conocidas como metacognitivas por otros autores procedentes de la psicología cognitiva o también destrezas de un aprendizaje autodirigido, según estudiosos como Holec (1981).

- Good language learners can figure out how the language works.
- Good language learners know that language is used to communicate.
- Good language learners are like good detectives.
- Good language learners learn to think in the language.
- Good language learners realize that language learning is not easy and they overcome their feelings of frustration, lack of confidence.
- They learn to laugh at their mistakes (...) and learn to work with their feelings.

Posteriormente, autores como Grenfell y Macaro (2011: 22), cuestionaron esta propuesta e insisten en que el procedimiento más adecuado para hacer que mejoren los estudiantes con resultados más modestos, no es poner como modelo las características de los buenos estudiantes de lenguas. Al contrario, la solución reside en observar a los estudiantes de bajos resultados dentro de su contexto, intentar averiguar por qué actuaron de esa forma y proponerles que recurran a estrategias más acordes con sus estilos de aprendizaje y con los objetivos de las tareas de aprendizaje y/o comunicación.

### c. Clasificación de Oxford (1990)

La taxonomía de estrategias de aprendizaje presentada por Oxford (1990) es, según Ellis (1994: 538), una de las más claras y exhaustivas, pues intentó reunir todas las categorías de estrategias existentes hasta el momento. A su vez, esta autora Oxford (1990: 8) enfatiza la relación que se puede establecer en general entre las EA y el desarrollo de la competencia comunicativa, especificando incluso los logros que se pueden alcanzar en cada categoría de estrategias. Más concretamente, las metacognitivas regulan la cognición y ayudan a centrar el aprendizaje, a planificarlo y a evaluar los progresos conseguidos. A su vez, las estrategias afectivas contribuyen a desarrollar la autoconfianza y perseverancia necesaria para que los aprendices se impliquen activamente en el aprendizaje de lenguas. Por último, las estrategias sociales proporcionan una mayor interacción y una comprensión más empática del contexto de aprendizaje.

En contraposición con el desarrollo de pedagogías ancladas en la dependencia y fomento de la motivación exclusivamente extrínseca, esta autora mantiene que el desarrollo de la competencia estratégica está estrechamente relacionada con la autonomía y señala que, desde el punto de

vista docente, es necesario potenciar esa “auto-dirección” en el aprendizaje (Oxford; 1990: 10):

Self-direction is particularly important for language learners, because they will not always have the teacher around to guide them (...). Owing to conditioning by the culture and the educational system, (...) many language students (...) like to be told what to do, and they do only what is essential to get a good grade. (...) Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to want greater responsibility for their own learning.

En la tabla 2 se recogen las principales características que describen la naturaleza de las estrategias de acuerdo con esta autora.

Tabla 2. Características generales de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990: 9)

---

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGÚN OXFORD (1990)

---

1. Contribuyen al objetivo principal: el desarrollo de la competencia comunicativa.
  2. Permiten que los aprendices sean más autónomos.
  3. Expanden el papel de los profesores.
  4. Están orientadas a la solución de un problema.
  5. Son acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices.
  6. Se refieren a muchos aspectos del aprendiz, no solo el cognitivo.
  7. Ayudan en el aprendizaje de forma directa e indirecta.
  8. No son siempre observables.
  9. A menudo son conscientes.
  10. Pueden ser enseñadas.
  11. Son flexibles.
  12. Están influenciadas por una variedad de factores.
- 

Además de enumerar una serie de características comunes que definen el concepto de estrategia, Oxford (1990) presenta una taxonomía que establece, en un primer nivel de análisis, una clara dicotomía entre estrategias directas e indirectas, como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3. Estructura de la clasificación de EA (Oxford, 1990: 9)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)	
ESTRATEGIAS DIRECTAS	E. Memorísticas E. Cognitivas E. Compensatorias
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	E. Metacognitivas E. Afectivas E. Sociales

El primer grupo está formado por las estrategias directas, aquellas que se relacionan directamente con la lengua meta y requieren, por lo tanto, un procesamiento mental de la misma; se trata de estrategias memorísticas, cognitivas y compensatorias, aunque, según esta autora, cada tipo se procesa de forma diferente y sirve para objetivos diferentes. Concretamente, Oxford (1990: 37) explica que las estrategias memorísticas, tales como agrupar o realizar asociaciones de palabras, tienen una función muy específica: ayudar a los estudiantes a almacenar y a recuperar la información. En lo que respecta a las estrategias cognitivas, como resumir o razonar de forma deductiva, permiten comprender y producir *output* a través de muy diferentes medios. Por último, las estrategias compensatorias, tales como adivinar o usar sinónimos, posibilitan que los estudiantes se expresen en la lengua meta a pesar de los lapsus de conocimiento que a menudo puedan tener.

El segundo grupo, las estrategias indirectas, está dividido en otras tres categorías, metacognitivas, afectivas y sociales. Reciben el nombre de indirectas porque proporcionan apoyo a la gestión del aprendizaje (abarcando las principales destrezas), sin tener que recurrir, en muchas ocasiones, al uso de la lengua meta. Esta labor de control se ejerce a través de diferentes mecanismos: la concentración, planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades de práctica, control de ansiedad o nerviosismo y tratar de aumentar la cooperación y la empatía entre los intervinientes en el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990: 135).

Las categorías de cada grupo se subdividen posteriormente, como se puede apreciar en la tabla 4 (Oxford, 1990: 16), en otras subestrategias más concretas.



**Tabla 4. Subtipos de estrategias de aprendizaje según (Oxford, 1990)<sup>(9)</sup>**

SUBTIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)	
I. Estrategias memorísticas	A. Crear conexiones mentales
	B. Vincular imágenes y sonidos
	C. Revisar adecuadamente
	D. Recurrir a la acción
II. Estrategias cognitivas	A. Practicar
	B. Recibir y enviar mensajes
	C. Analizar y razonar
	D. Procesar adecuadamente el aducto y el educto
III. Estrategias compensatorias	A. Formular hipótesis de forma inteligente
	B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita
IV. Estrategias metacognitivas	A. Centrar el aprendizaje
	B. Organizar y planificar el aprendizaje
	C. Evaluar el aprendizaje
V. Estrategias afectivas	A. Rebajar la ansiedad y preocupación
	B. Darse ánimos a uno mismo
	C. Tomarse la temperatura emocional
VI. Estrategias sociales	A. Formular preguntas
	B. Cooperar con los demás
	C. Empatizar con los demás

Según Ellis (1994: 539), el esquema de Oxford (1990) tiene el defecto de no realizar una distinción clara entre las estrategias dirigidas al aprendizaje de una L2 y aquellas dirigidas a su uso. Por ese motivo, de forma algo confusa, según Ellis, las estrategias de compensación se encuentran dentro del grupo de las estrategias directas. Sin embargo, la diferenciación que propone Ellis tendría más cabida en el caso de que Oxford, en su concepción de estrategia, diferenciase entre estrategias de comunicación (más dirigidas al uso y a la solución de problemas inmediatos en la comunica-

(9) Traducción propia. Los primeros tres grupos de la tabla corresponden a la clasificación de estrategias directas y los tres últimos a las estrategias indirectas, tal y como los organizó su autora.

ción) y estrategias de aprendizaje. Como en realidad Oxford (1990) alude simplemente a “language learning strategies” incluyendo las dos funcionalidades anteriores, resulta menos específica, pero, desde mi perspectiva, sigue siendo coherente.

Ellis (1994: 540) realiza un análisis de las taxonomías de O'Malley y Chamot, Wenden y Oxford y destaca su validez, aunque identifica también algunos problemas:

- a) las categorías que establecen tienen una naturaleza de “alta inferencia”, pues su identificación requiere bastante interpretación por parte de los investigadores;
- b) las estrategias que, en principio, han sido agrupadas dentro de un único tipo varían frecuentemente en una serie de dimensiones, como la especificidad (por ejemplo, “repetición” es más específico que “autogestión del aprendizaje”) o el grado de observabilidad que presentan (por ejemplo, “pedir una aclaración” constituye un comportamiento abierto, mientras que “elaboración” no).

Por último, se debe señalar que la publicación de Oxford en 2011 reconfigura el panorama del estudio sobre estrategias, amplía dimensiones, crea nuevas categorías y, además, añade definiciones relevantes respecto a la naturaleza del concepto. El contenido de este último trabajo de Oxford será tratado más adelante, en coherencia con la evolución cronológica del concepto de estrategias que se ha trazado (véase apartado 5.1).

## **5. Hacia nuevas configuraciones en la investigación sobre estrategias**

A pesar de ciertas divergencias sobre las taxonomías y naturaleza de estrategias, se producen avances significativos en la investigación, algunos de los cuales se enumeran a continuación:

- a) El “aprender a aprender” conduce el proceso de aprendizaje de una L2 hacia un enfoque más centrado en conocer al aprendiz y en proponer respuestas didácticas específicas según su perfil de competencia estratégica, su estilo de aprendizaje, estilo cognitivo y otras variables relevantes como la motivación y su nivel de autorregulación (Grenfell y Harris, 1999: 55).
- b) Continúa aumentando el interés por el desarrollo de la metacognición (Macaro, 2001: 269).

- c) Además del estadio de aprendizaje y del nivel de dominio lingüístico, Macaro (2001: 264) sugiere que el uso de estrategias, exitoso o no, depende de factores como los siguientes:
- las limitaciones de la memoria de trabajo: puede que los alumnos no sean capaces de procesar cognitivamente toda la información al mismo tiempo;
  - el aprendiz puede no tener recursos lingüísticos suficientes para ser capaz de usar ciertas estrategias;
  - los estudiantes pueden carecer de la motivación adecuada para usar una amplia combinación de estrategias.
  -
- d) Desde el enfoque psicolingüístico se asume que los aprendices exitosos y altamente motivados adoptaban más estrategias durante su aprendizaje (planificación, evaluación y monitorización) y, por el contrario, los menos motivados emplean un nivel limitado de estrategias y están menos preparados para comportarse estratégicamente. Asimismo, a través de la instrucción se debe promover el uso de estrategias específicas para gestionar de forma más eficaz la motivación y la emoción.
- e) Precisamente, en el plano de la motivación, Dörnyei (2005) sintetizó el trabajo de otros teóricos en cinco grandes clases de estrategias para promover la automotivación:
- Estrategias metacognitivas de control para mantener el compromiso hacia el objetivo original, reforzar la concentración, identificar distracciones, desarrollar rutinas de defensa, eliminar el aburrimiento o centrarse en los primeros pasos a tomar.
  - Estrategias de control de la emoción con la intención de potenciar el ánimo, la relajación y meditación.
  - Estrategias de control sobre el entorno/contexto para eliminar las distracciones o pedir ayuda a los amigos.
  - Las afirmaciones anteriores, tanto de Dörnyei (2005), como de Macaro (2001), establecen una relación directa entre el desarrollo de la (auto)motivación y la gestión de la parte afectiva y social del proceso de aprendizaje. Posteriormente, será la última clasificación de estrategias de Oxford (2011), la que concretice estos nuevos conceptos a través de los términos de *metaconocimiento* y *metaestrategias*, como se describirá en el epígrafe siguiente.

### 5.1 Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011)

El *Modelo de Autorregulación Estratégica de Aprendizaje de Lenguas* (Strategy Self-regulated Model of Language Learning o, abreviadamente según su autora, S2R Model), de Oxford (2011), contribuye a enriquecer la investigación en el campo de la lingüística aplicada al aprendizaje de L2. Entre otros aspectos, según Gu, (en Oxford, 2011: 10), este estudio proporciona:

- una integración de la investigación en EA más cercana a la corriente principal de la lingüística aplicada y de la psicología educativa en términos de investigación teórico-práctica;
- una mejor integración de las EA de lenguas en la consciencia y reflexión metapedagógica del profesor, así como de la instrucción en la clase;
- un examen más aproximado de las estrategias y tácticas<sup>(10)</sup> del individuo para la eficacia en el aprendizaje.

El foco de este estudio reside fundamentalmente en la descripción detallada de las estrategias llamadas de *autogestión* del aprendiz (así denominadas anteriormente por Rubin, 2001) y su relación con el *aprendizaje autorregulado* o *autónomo* de una L2 (Oxford, 1990). Según este modelo los aprendices usan estrategias de forma activa y constructiva para gestionar su propio aprendizaje (Oxford, 2011: 7). El concepto de autorregulación que se propone dentro de este modelo (Oxford, 2011: 12) se define como sigue:

Self-regulated L2 Learning strategies are defined as deliberate, goal directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (based on Afflerbach, Pearson, and Paris, 2008). These strategies are broad, teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purposes (e.g., constructing, internalizing, storing, retrieving, and using information; completing short-term tasks, and/or developing L2 proficiency and self-efficacy in the long term). Examples: planning, evaluating, obtaining and using resources, reasoning, going beyond the immediate data, generating and maintaining motivation and overcoming knowledge gaps in communicating.

(10) En el apartado 1 de este artículo, se hace referencia a la complejidad terminológica que rodea al concepto de estrategia y se define “táctica” según la concepción de Seliger (1984). Curiosamente, lo que Oxford (2011) considera como “táctica” (la actuación específica y observable que pone en práctica un estudiante cuando intenta desarrollar una estrategia o metaestrategia), debería ser denominado por Seliger (1984) como una “técnica”.

La autora destaca un factor fundamental dentro del concepto de autorregulación: no se trata de que el aprendiz deba solamente realizar la tarea de forma eficaz y pueda gestionar o controlar su comportamiento, sino que, a su vez, debe aprovechar al máximo el contexto de aprendizaje (Oxford, 2011: 13). En la tabla 5 se resumen esas características explicitadas por Oxford (2011: 14)<sup>(11)</sup>, entre las que destacan el recurso a varios tipos de consciencia o que implican al aprendiz de forma holística (no solo la parte cognitiva).

Tabla 5. Características de la autorregulación estratégica (Oxford, 2011).

---

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTORREGULACIÓN ESTRATÉGICA (OXFORD, 2011)
1) Se utilizan de forma consciente e implican los cuatro elementos de la consciencia (conocimiento, atención, intención y esfuerzo);
2) Hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable y eficaz;
3) Se manifiestan a través de <i>tácticas</i> específicas en diferentes contextos y según propósitos diferentes;
4) Reflejan al aprendiz en su totalidad, no solo la parte cognitiva o metacognitiva;
5) Frecuentemente se combinan en cadenas de estrategias;
6) Se aplican en una situación dada pero también pueden ser transferidas a otras situaciones cuando sea relevante.
7) Algunas estrategias, como planificar y monitorizar, son extrapolables a otros aspectos de la vida, se usan para aprender muchas asignaturas y para solucionar problemas en general.
8) Otras estrategias, como superar lapsos en la comunicación, con frecuencia están relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

---

Así pues, el Modelo S2R descansa sobre tres pilares básicos: estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas. Los dos primeros ítems coinciden, en general, con los de las anteriores taxonomías, sin

(11) Traducción propia de "Features of self-regulated L2 learning strategies".

embargo, el último grupo constituye una novedad. Se explicitará la concepción de cada una ellas según Oxford (2011: 14-15):

*Cognitive strategies* help the learner construct, transform, and apply L2 Knowledge. (i.e.: activating knowledge, -when needed for a language task-).

*Affective strategies* help the learner create positive emotions and attitudes and stay motivated (i. e. generating and maintaining motivation).

*Sociocultural-interactive* strategies help the learner with communication, sociocultural contexts, and identity (i.e. interacting to learn and communicate).

Pero, además, en un nivel superior, este modelo incluye otros procesos o herramientas mentales que se encargan de gestionar el uso de esas estrategias básicas (cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas), se trata de las denominadas *metaestrategias*. Su misión principal es la de planificar, organizar y evaluar todo el proceso (Oxford, 2011: 15). Estas, a su vez, se dividen en tres tipos:

- a) Estrategias *metacognitivas*, que tienen como base los conceptos ya definidos por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) y ayudan al aprendiz a controlar el uso estratégico cognitivo;
- b) Las estrategias *metaafectivas*, facilitan el control del aprendiz sobre el uso estratégico de la dimensión afectiva, al que ya aludían Macaro (2001) y Dörnyei (2005);
- c) Por último, las estrategias *meta-socio-cultural-interactivas*, permiten al aprendiz controlar la interacción socio-cultural en la lengua meta (Oxford, 2011: 18).

Oxford (2011: 16-18) enumera dos razones fundamentales para incluir esta categoría superior en su última taxonomía de estrategias:

- a) El concepto de “metacognición” significa simplemente que va más allá de lo cognitivo e incluye estrategias que proporcionan una gestión general de las estrategias cognitivas. En el pasado, las estrategias metacognitivas se contemplaban como guías para el uso de todas las otras estrategias. Sin embargo, de una manera más articulada, precisa e innovadora, las metaestrategias guían el uso de las estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas. Su objetivo es realizar un aprendizaje autorregulado.
- b) Desafortunadamente, en las taxonomías anteriores no existía ningún término para describir el control sobre las otras dos dimensiones claves

del aprendizaje: la afectiva y la social. Como aclara Oxford (2011: 17): “Hence, until now the term metacognitive was (confusingly, in my view) applied to the control of strategies in the affective and social realms, not just to the control of cognitive strategies”.

Además, el concepto de metaestrategias refleja la realidad multidimensional del aprendiz de L2. De hecho, en el *Modelo de Autorregulación Estratégica* de Oxford (2011: 19), existen seis tipos de metaconocimiento que dirigen el uso de metaestrategias:

- a) el conocimiento de la *persona* (se centra en lo individual y está relacionado con los estilos de aprendizaje, objetivos, fortalezas, debilidades del aprendiz);
- b) el conocimiento del *grupo o cultura* (se centra en el grupo colectivo y trata de normas y expectativas dentro de un determinado grupo o cultura en el que el aprendiz quiere entrar);
- c) conocimiento sobre la *tarea* (se refiere a las exigencias y características de la tarea de aprendizaje de la L2);
- d) conocimiento sobre el *proceso* completo del aprendizaje (toma en consideración las exigencias y características de un aprendizaje a largo plazo para aprender una lengua);
- e) conocimiento sobre la *estrategia*, es decir, remite no solo al conocimiento disponible sobre estrategias y metaestrategias de aprendizaje, sino también a la descripción de su funcionamiento. El conocimiento estratégico abarca dos dimensiones: las estrategias dirigidas a “hacer” algo y aquellas metaestrategias orientadas a desarrollar un control y gestión eficaces sobre la acción.
- f) Por último, el conocimiento condicional de *por qué, cuándo y dónde* se usa una determinada estrategia de aprendizaje. Este tipo de conocimiento puede extenderse a cualquiera de los restantes cinco tipos de metaconocimiento.

El esquema de la tabla 6, adaptado de Oxford (2011: 24), plasma la configuración de esta novedosa taxonomía.

**Tabla 6. Descripción general de metaestrategias y estrategias (adaptado de Oxford, 2011: 24).**

METAESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN Y EL CONTROL GENERAL		
<i>Prestar Atención, Planificar, Usar y Obtener Recursos, Organizar, Poner en Práctica Planes, Dirigir el Uso Estratégico, Monitorizar, Evaluar.</i>		
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATEGIAS META-AFECTIVAS	ESTRATEGIAS META-SOCIO-CULTURAL INTERACTIVAS
Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión cognitiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión afectiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión socio-cultural-interactiva

Estas metaestrategias ayudan al estudiante a controlar las siguientes estrategias:

ESTRATEG. COGNITIVAS	ESTRATEG. AFECTIVAS	ESTRATEGIAS SOCIO-CULTURAL-INTE- RACTIVAS
<p>Ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar los sentidos para comprender y recordar.</li> <li>2. Activación del conocimiento.</li> <li>3. Razonar.</li> <li>4. Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, la comparación, etc.).</li> <li>5. Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.).</li> <li>6. Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.).</li> </ol>	<p>Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activar emociones, creencias y actitudes de ayuda.</li> <li>2. Generar y mantener la motivación.</li> </ol>	<p>Ayudan al aprendiz a interactuar para aprender y comunicarse (a pesar de posibles fallos en el conocimiento) y a familiarizarse con la cultura meta.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interaccionar para aprender y comunicarse.</li> <li>2. Superar fallos de conocimiento en la comunicación.</li> <li>3. Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales.</li> </ol>



Por otro lado, este *Modelo de Autorregulación Estratégica* (Oxford, 2011: 25-26) se preocupa de distinguir una serie de fases en la realización de las tareas de lengua, con la intención de identificar el momento probable en que se usan ciertas estrategias o metaestrategias:

- 1ª Fase: preparación estratégica: el aprendiz presta atención a las exigencias de la tarea, establece objetivos, planifica cómo alcanzarlos, activa el conocimiento previo y concibe un plan de actuación.
- 2ª Fase: realización o puesta en práctica estratégica: en esta fase el aprendiz pone en práctica el plan, monitoriza su ejecución y decide si continúa así con la tarea o introduce modificaciones.
- 3ª Fase: reflexión y evaluación estratégica: se realizan juicios de valor sobre los resultados, sobre la eficacia de las estrategias y sobre uno mismo.

Por último, esta nueva configuración de estrategias propone tres conceptos claves dentro del mismo campo semántico: estrategias, metaestrategias y tácticas (Oxford, 2011: 31). Esta autora entiende por “táctica” aquellas manifestaciones específicas de estrategias o metaestrategias en un determinado contexto y en respuesta a ciertos objetivos. Si se establece una comparación, las estrategias son más amplias y generales y existen muchas tácticas que pueden aplicarse para desarrollar una determinada estrategia o metaestrategia.

Para ilustrar la definición, Oxford (2011: 32) proporciona los siguientes ejemplos de metaestrategia y correspondientes tácticas:

- *Meta-estrategia*: prestar atención.
- *Táctica*: escuchar de forma selectiva una conversación (quién, qué, cuándo y dónde); muchas otras tácticas son posibles para esta metaestrategia, depende del tipo de aprendiz, de la lengua que se aprende, de la dimensión del aprendizaje (cognitiva, afectiva o sociocultural-interactiva), el contexto físico y social, el objetivo y las necesidades.

Otra característica diferenciadora es que las estrategias y metaestrategias son mentales y, por lo tanto, no son observables, mientras que, con frecuencia, es posible percibir algunas tácticas en un contexto sociocultural particular (por ejemplo, pedir ayuda en la pronunciación de una palabra), aunque otras veces las tácticas no son perceptibles (por ejemplo, a la estrategia de *Ir más allá de los datos inmediatos*, puede corresponder la táctica

de reflexionar sobre lo que ya se ha aprendido hasta el momento o predecir lo que va a suceder a continuación).

Para ilustrar estos últimos conceptos, se podría afirmar que los alumnos que mantienen una autorregulación en la L2 usan una cadena de estrategias y tácticas, que consiste en un grupo de estrategias, organizadas, secuenciadas o entrelazadas que se manifiestan en una determinada situación mediante tácticas (Oxford, 2011: 33-34).

## 6. Resumen del concepto de estrategia

Con el ánimo de presentar los aspectos consensuales descubiertos en la revisión bibliográfica<sup>(12)</sup>, se esquematizarán a continuación las características definitorias básicas del concepto de estrategia organizadas en torno a dos parámetros:

- a) Respecto a su uso.
- b) En relación con el aprendizaje en general o de la lengua en particular

### a) *Respecto a su uso*

- Las estrategias lingüísticas pueden ser usadas tanto en la lengua L1 como en la L2.
- Independientemente de las dudas suscitadas en las primeras fases de la investigación, se concluye que el comportamiento estratégico hace alusión tanto a procesos mentales (no observables), como a ciertos comportamientos externos y, por lo tanto, observables (Grenfell y Macaro, 2007: 21-25).
- Asimismo, el recurso a las estrategias implica un comportamiento lingüístico y no lingüístico.
- En cuanto al grado de consciencia, se asume que los aprendices son, en la mayoría de los casos, potencialmente conscientes de las estrategias que usan y pueden identificar en qué consisten si se les pide que presten atención.
- Las estrategias pueden tener un carácter flexible y una dimensión dinámica.

(12) Descripción elaborada a partir de diferentes fuentes: Bialystok (1990: 12); Ellis (1994: 532); Palacios (1996: 103-120) y Martín (2007: 18-25), prevaleciendo la estructura de análisis sugerida por esta última autora.

- Estas no son buenas o malas inherentemente, sino que tienen el potencial de ser usadas eficazmente por individuos/grupos (Cohen, 1998: 8; Hsiao y Oxford, 2002) y de aprovechar el contexto social y cultural de aprendizaje (Oxford, 2011).
- Los estudiantes no “tropiezan” por casualidad con la mejor estrategia para solucionar un problema, sino que las descubren de forma sistemática a través de su conocimiento del problema y las usan metódicamente.
- Las estrategias son finitas: existe un número limitado que puede ser identificado, no son construcciones idiosincráticas de los aprendices.
- Su uso está condicionado por diferentes variables:
  - o La naturaleza del aprendizaje.
  - o Las preferencias individuales del aprendiz.
  - o El tipo de tarea lingüística o comunicativa.
  - o El contexto de aplicación.

b) *En relación con el aprendizaje en general o de la lengua en particular*

- Una estrategia es un constructo accesible que puede ser definido, documentado y descrito en términos prácticos. Son mecanismos o técnicas orientados a solucionar un problema específico y ayudan de forma eficaz al aprendiz a superar los complejos procesos de aprendizaje de una lengua y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990).
- Relacionado con lo anterior, hipotéticamente, según Ellis y Sinclair (1989: 2-3) el uso de estrategias está relacionado con el grado de éxito alcanzado en el aprendizaje, con base en que los estudiantes, al asumir mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje y estar más motivados, se vuelven más eficaces.
- Se refieren tanto a aproximaciones o enfoques generales, como a acciones específicas, tácticas o técnicas usadas para aprender una L2.
- Se pueden enseñar y aprender a través de entrenamientos estratégicos en los que participa el aprendiz y, como resultado de esto, pueden desarrollar un comportamiento estratégico más eficaz y un aprendizaje más exitoso.
- Casi todas las personas pueden aprender una lengua de forma eficiente empleando las estrategias adecuadas, mostrando un interés mínimo en el aprendizaje y dedicándole tiempo suficiente (Oxford, 2011: 27).
- Las estrategias pueden ser aprendidas a través de la mediación. No todos los estudiantes tienen una capacidad estratégica al principio, puesto que esta necesita ser desarrollada con la ayuda o mediación de otros.

- La articulación eficaz de procesos cognitivos y comportamientos meta-cognitivos resultan en un aprendizaje exitoso (Rubin, 1987: 15).
- El recurso a las estrategias juega un papel importante en la promoción del aprendizaje de lenguas, al proporcionar datos sobre la L2 que luego los aprendices pueden procesar, bien sea de forma directa (como la memorización, por ejemplo) o indirecta.
- El proceso de aprendizaje debe contemplarse en todas sus dimensiones:
  - o *Cognitiva*: alude al conocimiento y práctica de la lengua;
  - o *Metacognitiva*: se refiere a la capacidad de aprendiz de dirigir, monitorizar y evaluar el conocimiento y práctica de la lengua;
  - o *Afectiva*: está relacionada con la motivación para aprender una L2 y con las creencias del aprendiz sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre la propia lengua meta;
  - o *Meta-afectiva*: se refiere a la capacidad del aprendiz de gestionar su motivación para el aprendizaje de una L2 de una forma eficaz y las creencias sobre sí mismo;
  - o *Sociocultural*: el aprendiz eficaz y exitoso tiene en cuenta el dinámico proceso de comunicación en el que se encuentra. Además, el contexto de aprendizaje constituye una influencia relevante en la forma como los individuos y grupos usan las estrategias, prestando especial atención a factores que condicionan constantemente el diálogo, como son los referentes socioculturales de la L1 y L2 y, en definitiva, el desarrollo de la competencia intercultural, sociolingüística y pragmático-discursiva.
  - o *Meta-sociocultural interactiva*: es la capacidad de dirigir o regular la interacción comunicativa en la L2, teniendo en cuenta los posibles fallos en la comunicación o las diferentes perspectivas derivadas de referentes socioculturales dispares entre la L1 y la L2.
- Así pues, los resultados de la investigación indican que el desarrollo de la competencia estratégica conduce al aprendiz hacia un aprendizaje autónomo y autorregulado de la lengua, por lo cual esta dimensión debe ser prioritaria en el proceso de aprendizaje.
- Se descarta la analogía procedente de las primeras fases de la investigación basada en que las estrategias del buen aprendiz de lenguas son las más rentables. Por el contrario, el análisis para descubrir cuáles son las más eficaces depende de varias cuestiones: en función de los estilos cognitivos y de aprendizaje de cada estudiante, del contexto y de los objetivos de la tarea.

## 7. Conclusiones

A pesar de los problemas que se han detectado en el estudio sobre la competencia estratégica, la identificación y descripción de los mecanismos psicolingüísticos que utiliza el aprendiz de una L2 en su acercamiento a la L2 han resultado extremadamente fructíferos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una L2, pues dejan orientaciones claras sobre la conveniencia de introducir en los currículos y programas de enseñanza entrenamientos estratégicos. A través de esos entrenamientos se ampliará, en primer lugar, el nivel de consciencia sobre todo el proceso de aprendizaje, el metaconocimiento, y, en segundo lugar, se incidirá en el desarrollo de la autorregulación del estudiante en lo que concierne a la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje. Todo ello redundará en un aprovechamiento más eficaz del proceso de aprendizaje y contribuirá a formar estudiantes más autónomos en su vida personal y profesional. Concluyo mencionando, una vez más, las palabras de Oxford (2011: 273):

(...) Readers can take further steps in excavating, exploring, and shaping the landscape of self-regulated learning strategies. The common goal in these pursuits is not only to enhance L2 learning and communication but also to enrich life opportunities and mutual cooperation of people around the world.

## Bibliografía

- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- BACHMAN, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. (1983). Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. En Færch, C., y Kasper, G., (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 100-18). London: Longman.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cornwall: T. J. Press Ltd.
- CANALE, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, I/1 (pp. 1-47).
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.

- COHEN, A., y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1983). Strategies of Communication. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). New York: Longman Limited.
- DÖRNYEI, Z., y Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. En Doughty, C. J., y Long, M. H., *The Handbook Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Backwell.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: NJ, Erlbaum.
- ELLIS, G., y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training. Teacher's and Learner's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH, C., y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman Group Limited.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2004). *The Use of Communication Strategies by Spanish Learners of English. A Study of the Collaborative Creation of Meaning, Language and Linguistic Knowledge*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GRENFELL, M., y Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En Cohen, A. D. y Macaro, E., *Language Learner Strategies* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- GRENFELL, M. y Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London: Routledge.
- HSIAO, T. Y., y Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Atrategies: a Confirmatory Factor Analysis. En Byrnes, H., Polio, C. y Quam, J. *Modern Language Journal*, 86 (3), (pp. 368-383).
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLEC, H. (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 145-157). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmonsworth: Penguin.
- KELLERMAN, E. (1991). Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision and Some (non-) Implications for the Classroom. En Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood-Smith, M., y Swain, M., *Foreing and Second Language Pedagogy Research* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍN, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Bielefeld: Universidad de Bielefeld. <http://pub.unibielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2301217&fileOid=2301220>.

- NAKATANI, Y., y Goh, C. (2007). A Review of Oral Communication Strategies: Focus on the Interactionist and Psychological Perspectives. En Cohen, A. D., y Macaro, E., *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 207-227). Oxford: Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. M., y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L., y Schramm, K. (2007). Bridging the Gap between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. En Cohen, A., y Macaro, E. *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 47- 68). Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow (UK): Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin & David R. Hall.
- PALACIOS, I. M. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. En *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1 (pp. 103-120). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- RUBIN, J. (1985). What "the Good Language Learner" can Teach us". En *TESOL Quarterly*, 9 (1), (pp. 41 – 51).
- RUBIN, J. (1987). Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15- 30). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- RUBIN, J. (2001). Language learner self-management. En *Journal of Asia Pacific Communication*, 11/1 (pp. , 25-37),
- SELIGER, H. (1984). Processing Universals in Second Language Acquisition. En Eckman F., Bell, L., y Nelson, D., (eds.), *Universal in Second Language Acquisition* (pp. 36-47). Newbury House: Rowley, Mass.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics*, 10, Issue 1-4 (pp. 209-232).
- TARONE, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En Brown H. D., Yorio, C., y Crymes, R., (Eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language*, 77 (pp. 194-203). Washington, D.C.: TESOL.
- TARONE, E. (1983). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). New York: Longman Group Limited.
- TARONE, E., y Cohen, D. (1983). A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 4-14). New York: Longman Group Limited.

- VÁRADI, T. (1980). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. En *International Review of Applied Linguistics*, 6 (pp. 71–90).
- WENDEN, A. (1987). How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103-117). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. UK: Prentice-Hall International Ltd.

[Recebido em 16 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 18 de janeiro de 2017]



# PROFILS ET INTELLIGENCES MULTIPLES OU LE SOUCI DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

PERFIS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS OU A PREOCUPAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

João Domingues

CLP – FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ DE COIMBRA, PORTUGAL

jcosta@fl.uc.pt

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.36>

Partant du principe du bien-fondé du dialogue entre les sciences cognitives et l'éducation, notre réflexion n'a pas pour but d'être originale ni d'avancer des perspectives absolument innovantes. Elle vise plutôt à mettre en rapport de conséquence les méthodes d'enseignement avec les savoirs du domaine de la psychologie cognitive, notamment sur un bon modèle mental du cerveau de l'apprenant, et sur les principes fondamentaux du rapport entre la plasticité cérébrale et le processus d'apprentissage.

**Mots-clés** : didactique ; intelligence(s) ; mémoire(s) ; profils.

Partindo do diálogo entre as ciências cognitivas e a educação, a nossa reflexão não pretende propor perspetivas absolutamente inovadoras. Visa antes pensar a relação entre os métodos de ensino-aprendizagem e os saberes do domínio da psicologia cognitiva, nomeadamente sobre um bom modelo mental do estudante e sobre os princípios fundamentais da relação entre a 'plasticidade cerebral' e o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave**: didática; inteligência(s); memória(s); perfis.

Taking the dialogue between cognitive sciences and education for granted, our reflection doesn't aim at making any breakthrough proposals. Instead, its aims are to rethink the link between the teaching-learning methods and cognitive psychology, namely between the learner's mental model and the fundamental principles of the relationship between 'mental plasticity' and the process of learning.

**Keywords**: didactics; intelligence(s); memory; profiles.

## 0. Introduction

L'accélération de notre société et l'incursion, tous azimuts, des nouvelles technologies sont en train d'exercer un grand impact sur l'école en général et tout particulièrement sur les apprentissages et les attentes des élèves ; tout se passe trop vite, à l'école aussi. Par ailleurs, le regard que les élèves portent sur l'école et leur motivation découlent de "la forme même" de l'école qu'on lui présente (Garcia et Veltcheff, 2016). Enfin, s'il est important de créer une école "où tous peuvent réussir" et où les élèves se sentent heureux, il faut également que ce bien-être ne signifie pas laxisme et que l'action de école ne s'arrête pas aux portes de l'établissement. Il faut aussi prévoir la gestion du travail des élèves en dehors de la classe : le bon professeur est aussi celui qui aide les élèves à apprendre dehors (Ken Bain, 2013 : 65).

Que faut-il comprendre (et prendre en compte) chez l'apprenant pour l'aider à apprendre une langue<sup>(1)</sup> ? Comment faire en sorte que nos élèves sortent de la salle de classe en fredonnant des petites chansons en français, puis en échangeant quelques propos quotidiens en français, enfin en tenant des conversations, ou abordant des sujets ou exprimant naturellement leurs opinions, toujours en français, comme ils le font en portugais et parfois déjà en anglais ? Que nous faut-il savoir pour être capables de construire des situations d'apprentissage qui soient profitables à tous les apprenants ? Comment leur permettre de dépasser la vision utilitariste de l'école ? Comment les aider à lutter contre le fatalisme de 'l'idéologie des dons', à restaurer chez eux l'estime de soi, et leur montrer, dans la pratique, qu'ils sont tous capables ? Quelles pratiques, quelles postures, quels enjeux ?

## 1. Théories et concepts de la psychologie cognitive et du développement.

Il est à croire que l'intelligence a toujours été une notion intuitive; personne ne doute de son existence, quoi qu'elle soit. Dans les années 1900, Alfred Binet affirma avoir réussi à la mesurer avec son 'test d'intelligence'; et

(1) "Comment réussir en Langue : Savoirs, gestes et situations à construire" est le thème de l'université d'été qui s'est tenue à Vénissieux du 22 au 25 août 2016.

avec son échelle d'évaluation du 'QI', l'intelligence de chacun devint, d'après lui, quantifiable. Ainsi donc, pour connaître les capacités - présentes et futures - d'un individu, il suffirait de le soumettre à ce test et tout serait révélé. En plus, il s'agissait d'un dispositif scientifique qui mettait dès lors à notre disposition un modèle universel pour mesurer les facultés mentales de tout être humain.

Howard Gardner parle, au contraire, d'"intelligences multiples" qui, d'après sa théorie, constituent différentes formes de captation, de perception ou d'appréhension des connaissances (Gardner, 2001: 30-32). Il s'oppose ainsi à une conception monodimensionnelle, unitaire de l'estimation de l'intelligence, et nous propose la définition d'au moins sept différentes formes d'intelligence : langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intra-personnelle (*Ibidem* : 35-50).

L'intelligence langagière, on la voit très développée par exemple chez les poètes. L'intelligence logico-mathématique se manifeste par une aptitude aux sciences en général, plus spécifiquement aux mathématiques, et à la logique en particulier. Et si l'on regarde de près la plupart des examens de langue habituellement proposés, force est de constater qu'ils se fondent presque exclusivement sur l'évaluation de ces deux types de compétences.

Quant à l'intelligence spatiale, elle se révèle par une capacité de se construire une représentation mentale et, par conséquent, d'agir dans cet espace. On sait que les ingénieurs et les marins l'ont bien développée en général, mais aussi les architectes, les chirurgiens, les peintres et les footballeurs. L'intelligence musicale est très difficile à définir ; elle est pourtant évidente chez un Mozart ou un Stravinski. L'intelligence kinesthésique, on la reconnaît dans ce type de compétence à produire quelque chose à partir de son corps, une intelligence que l'on voit très développée chez les danseurs, mais aussi chez les artisans ou chirurgiens ou athlètes. L'intelligence interpersonnelle est cette capacité à comprendre les autres, à voir ce qui les motive ou comment il faut agir avec eux. Enfin, l'intelligence intra-personnelle se manifeste, toujours d'après Gardner, dans cette capacité de se former une idée précise et fidèle de soi, oh combien utile dans la vie.

Précisons cependant que, loin de vouloir classifier, stratifier ou hiérarchiser ces compétences chez l'étudiant, "l'importance est ici de souligner la nature plurielle de l'intellect" (Gardner, 2008 : 31). Les intelligences multiples sont, dit Gardner, un "Potentiel Naturel Brut" que chacun développera plus ou moins tout au long de sa vie. Elles ne se manifestent clairement que chez ceux que l'on appelle 'phénomènes' – pensons à Baudelaire pour l'intelligence langagière, à Einstein pour l'intelligence logico-mathé-

matique, à Mozart pour l'intelligence musicale ou au footballeur Lionel Messi pour les intelligences spatiale et kinesthésique à la fois – parce que la plupart d'entre nous fusionnons normalement les différentes intelligences et les développons à des degrés différents. Or, en ce sens, le rôle de l'école serait justement de chercher à développer au maximum toutes ces intelligences chez l'étudiant et d'aider chaque étudiant à faire son chemin, le plus adapté à ses compétences et à ses besoins. Cela exige, bien sûr, qu'à l'opposé de l'idée universaliste de l'esprit et de l'école 'uniforme', on préconise un enseignement presque individualisé, qui pense au développement du profil cognitif de chaque élève.

Dans une école idéale – nous parlons toujours d'après Gardner –, il devrait y avoir aussi des "spécialistes de l'évaluation" pour comprendre d'abord "les capacités et intérêts de chaque élève" (*Ibidem* : 32). Mais ils devraient faire cette évaluation avec des instruments qui ne passent pas par "le filtre des intelligences langagière et logico-mathématique", car s'il s'avère que l'élève est faible dans "ces deux domaines" ses autres capacités risquent de passer inaperçues. Et il ajoute :

Je ne m'inquiète pas pour ces 'quelques jeunes' qui sont compétents en toutes disciplines ; ils s'en tireront très bien. Je me préoccupe de ceux qui ne brillent pas aux tests standardisés et sont donc considérés comme 'dénusés de dons' (*Ibidem* : 32).

Dans son sillage, avouons que dans nos écoles, et surtout dans les centres de formation professionnelle, on a beaucoup de ce type de public! Et il faut savoir l'identifier pour préparer en conséquence nos stratégies, pour enseigner une langue à ces étudiants dits 'dénusés de dons'.

Dans les années 1990, Tulving et Schacter, chercheurs canadiens en neurosciences et en psychologie cognitive, avaient abordé un autre sujet aussi important qui est la question de la mémoire, mais là aussi au pluriel. D'après ces auteurs, les mémoires sont les différentes façons d'emmagasiner, d'intérioriser ou de sauvegarder les connaissances. Ils en énumèrent cinq : mémoire sémantique, mémoire épisodique, mémoire procédurale, mémoire de travail et système de représentation perceptive (Tulving et Schacter, 1994).

D'après ces chercheurs, la mémoire sémantique contient toutes nos connaissances générales et abstraites. Elle donne une signification aux objets en les comparant aux objets stockés antérieurement. Chacun y accède de manière automatique et non consciente ; elle emmagasine les

connaissances générales du monde, connaissances organisées comme faits, concepts et vocabulaire, sans limitations spatio-temporelles. La mémoire épisodique retient des moments uniques. Elle permet de situer, dans leur contexte temporel et spatial, les informations issues de la mémoire sémantique, et enregistre le souvenir précis d'un épisode passé. En fait, elle est le recueil conscient du passé personnel, organisation spatiale et temporelle des épisodes limités dans le temps et dans l'espace. La mémoire procédurale<sup>(2)</sup> nous permet d'apprendre des actions, car elle 'garde' le savoir comment. Elle nous permet, par exemple, de rouler à vélo ou de faire une multiplication. Elle est en fait spécialisée dans la mémorisation de procédures motrices ou cognitives. Travaillant de façon automatique et non consciente, elle révèle les habiletés de chacun, parfois difficiles sinon impossibles à transmettre verbalement ; elle est 'formatée' par des schémas d'action. La mémoire de travail ou *working memory* garde en tête l'information, enregistre et maintient l'information issue de la mémoire sémantique sous une forme hautement accessible mais pendant une très courte période de temps. Il s'agit d'information très accessible et d'inputs très récents. Enfin, quant au système de représentation perceptive, il est le responsable de la reconnaissance des formes. Il organise l'environnement en images, travaille de façon automatique et non consciente ; il est le responsable du traitement des images subliminales.

Mais, en ce qui concerne l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère, d'autres chercheurs<sup>(3)</sup> ont étudié la mémoire et proposé d'autres divisions et des systèmes explicatifs différents, et ils y ont tous mis en relief le fonctionnement conjoint et collaboratif de différentes mémoires. Malgré toute la subjectivité que peut avoir un souvenir personnel, on ne peut pas s'empêcher d'observer que, bien qu'ayant appris tardivement le français, on n'a jamais oublié les premières expressions d'affectivité apprises dans cette langue; aussi, ayant appris à faire du patin à roulettes à Paris, les mêmes expressions nous sont venues naturellement en français lorsque, vingt ans plus tard, on essayait de l'expliquer à quelqu'un d'autre; et toutes ces expressions et compétences nous reviennent naturellement et sans effort encore aujourd'hui. Car, que veut-on dire par 'immersion dans

(2) Le système tripartite Tulving, daté de 1985, ne comprenait que ces trois premières, sachant que la mémoire procédurale est basée sur la mémoire sémantique et celle-ci sur la mémoire épisodique, bien que chacune ait par ailleurs des spécificités qui ne sont pas partagées avec les précédentes.

(3) Baddeley *et al* (2009), Izquierdo (2011) et Ullman (2005).

une langue' sinon justement vivre/penser/agir dans cette langue-là, avec tous nos sens, nos intelligences et nos mémoires ?

À la question des mémoires s'ajoute nécessairement celle de l'oubli ; et la compréhension de ce phénomène est aussi essentielle dans le métier d'enseignant, à savoir : comment survient-il, comment l'éviter, ou, le cas échéant, comment récupérer l'information oubliée? Les étudiants et les enseignants oublient souvent des choses qu'ils voudraient garder à tout prix. On sait aussi que le *web* est en train d'affecter sérieusement notre mémoire, nous qui délégons l'effort qu'elle requiert aux moteurs de recherche. Il est vrai que, de nos jours, le *web* – pour les étudiants comme pour les professeurs – fonctionne comme une 'mémoire externe' toujours disponible ; mais ces connaissances 'stockées' à l'extérieur de l'individu, sont-elles la même chose en termes d'efficacité d'opération du savoir ? Nous en doutons fort. Et là encore, il faudrait avoir un minimum de connaissances dans chaque domaine pour savoir se poser les bonnes questions, pour réaliser les bonnes recherches.

Quant à l'oubli proprement dit, il peut être, comme on sait, à court ou à long terme. Or, à court terme, est-ce juste l'effet du temps, ou y-a-t-il d'autres interférences ? Par exemple : la règle de l'accord du participe avec l'auxiliaire avoir, nouvellement apprise, va-t-elle – par une espèce de bruit de fond – empêcher l'étudiant de se souvenir de celle de l'accord du participe avec le verbe être, qu'il avait apprise précédemment ? Est-ce vraiment l'effet des nouvelles connaissances qui déplacent ou effacent les anciennes ou se superposent à elles ? Y-a-t-il vraiment une discrimination temporelle ? Et, à long terme, pourquoi est-ce que le fait de ne plus utiliser certaines connaissances fait que nous finissons par les oublier ?

Dans l'enseignement, et plus précisément en ce qui concerne la maîtrise d'une langue étrangère, y-a-t-il des méthodes simples pour récupérer ces connaissances oubliées ? Cela s'avère très important ; dès lors pour aider nos étudiants à bien réviser et à assimiler, une fois pour toutes, certaines connaissances ; mais aussi pour nous, les enseignants qui pratiquons les langues étrangères, nous qui perdons beaucoup de notre fluidité dès qu'il nous arrive de passer une année sans rédiger ou sans parler une langue que nous avons pourtant si bien apprise et si bien maîtrisée! Il semblerait que les connaissances acquises sont toujours là, disponibles, bien que non accessibles. Et il serait possible de les récupérer<sup>(4)</sup>. À ce sujet, Peter Lind-

(4) Wilder Penfield et Herbert Jasper, déjà en 1954, dans leur ouvrage *Epilepsy and the Functional Anatomy of the Human Brain*, Oxford, England: Little, Brown & Co, avaient révélé que certains patients épileptiques, stimulés par des chocs électriques, réactivaient certaines expé-

say et Donald A. Norman (1977) avaient utilisé la métaphore de la bibliothèque où il serait toujours possible de trouver un mot dans un livre du moment que l'on arrive à se rappeler la page et le numéro de l'étagère où on l'avait mis. Quoi qu'il en soit, admettons simplement que nous sommes encore très loin de comprendre le fonctionnement de notre mémoire.

Il faudrait par ailleurs préciser que mémoire n'est pas toujours synonyme de compréhension. Ressentir comme intelligible le monde physique et social est une chose, mais la gestion effective de l'information en est une autre. Autrement dit, l'expérience phénoménologique de la compréhension – la sensation d'avoir compris – n'est pas encore condition suffisante pour la compréhension au sens informationnel, c'est-à-dire pour la gestion, pour l'utilisation effective de ce savoir. Or, justement, quel enseignant n'a pas eu dans sa classe de langue cet étudiant très appliqué, qui se souvenait de toutes les règles de grammaire nouvellement apprises, qui pouvait même les répéter par cœur, mais qui n'était nullement capable de les appliquer correctement dans une phrase?

Avec ce tour d'horizon sur les intelligences multiples, les différentes mémoires et même l'oubli, notre objectif n'est autre que de remarquer que les sciences cognitives ont montré que "nous avons tous une organisation cérébrale similaire"<sup>(5)</sup> ; et que, par conséquent, tous les enseignants doivent respecter certains principes fondamentaux. Mais elles ont montré aussi que l'on n'apprend pas tous de la même manière ; et ces principes sont justement compatibles avec une grande liberté pédagogique.

## 2. Ce que disent les pédagogues

Pour La Garanderie, "l'intelligence n'est pas une quantité fixe, déterminée une fois pour toutes et dont les personnes seraient plus ou moins pourvues, compte tenu des contingences de leur patrimoine génétique ou des aléas de leur histoire personnelle et sociale. Elle est un processus en développement, une structure modifiable et riche de potentialités opératoires" (*apud Gaté et alii*, 2013: 27). En effet, d'après ce pédagogue, chaque étudiant développe des formes spécifiques d'images mentales ; par conséquent, celui ou celle dont les images dont il se sert sont différentes de celles qu'utilise le professeur en classe est mis en difficulté. Mais le professeur peut, à son

riences précédentes spécifiques. Wilder Penfield est aussi l'auteur de *The Mystery of the Mind: A Critical Study of Consciousness and the Human Brain*, Princeton University Press, 1975.

(5) C'est Stanislas Dehaene qui l'a affirmé dans "Sciences cognitives et éducation : l'ouverture d'un dialogue", conférence tenue au Collège de France en 2013.

tour, identifier la façon d'apprendre de l'étudiant et ajuster ses stratégies en conséquence : c'est ça un professeur-médiateur.<sup>(6)</sup> Mais l'étudiant peut, lui aussi, être initié à l'utilisation de ces autres images mentales dont il n'a pas l'habitude.

C'est bien le double enjeu de l'enseignement / apprentissage. Et c'est dans ce contexte que devient important le dialogue pédagogique dont le but n'est nullement d'enfermer l'élève à l'intérieur de son profil d'apprentissage, puisque, au contraire, on va élargir son champ d'action pédagogique en lui faisant prendre conscience de tout ce qu'il peut encore évoquer<sup>(7)</sup> (cf. La Garanderie, 1984 : 105). Il s'agit tout simplement de "procurer à l'élève les moyens de son épanouissement culturel et personnel" (La Garanderie, 1982 : 119).

Quant à la compréhension des processus cognitifs, La Garanderie énumère cinq gestes mentaux de la connaissance, à savoir : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice (La Garanderie, 1980)<sup>(8)</sup>. Ces cinq gestes sont connus et ne posent pas de problème. Plus récemment, dans un langage très proche de celui de La Garanderie, un jeune spécialiste en neurosciences et professeur au Collège de France, Stanislas Dehaene (2013), a proposé, lui, quatre piliers de l'apprentissage: l'attention, l'engagement actif (importance de l'évaluation et de la métacognition), le retour d'information (signaux d'erreurs, motivation et récompense) et la consolidation (automatisation, c'est-à-dire trans-

(6) "La propension à se modifier ouvre sur l'éducabilité cognitive et plus largement l'éducabilité de la personne, tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et sous-tend la personnalité toute entière. Il y a donc une éthique de la gestion mentale qui prône une même volonté de démystifier autant l'idéologie du don que le fatalisme du déterminisme social" (Gaté *et al.*, 2013 : 27).

(7) C'est dans ce but précis que surgit aussi tout naturellement la 'gestion mentale' qui, d'après La Garanderie, "se présente comme une théorie de l'action pédagogique, née de l'expérience du terrain et conduisant à une conceptualisation de plus en plus affinée de la vie mentale" (*apud* Gaté *et alii*, 2013 : 9). Cette mise à l'épreuve du réel était essentielle car elle avait pour but de répondre à des questions incontournables dans l'enseignement, à savoir : que peut-on apporter au développement des compétences des élèves et comment peut-on éclairer et guider le pédagogue confronté à l'hétérogénéité des élèves? (cf. : Gaté, 2013 : 9). Et, pour ce faire, il lui semblait essentiel de "se mettre à l'écoute de la personne dans son rapport singulier au connaître" (Gaté, 2013 : 10), ce qui n'est pas toujours compatible avec le recours à des outils actuellement en vogue comme les logiciels d'apprentissage et d'autres technologies qui ne peuvent pas tenir compte de ce 'rapport singulier' qu'il faut entretenir avec chaque élève. Voir aussi, à ce propos : J. P. Gaté (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon, éd. Chronique sociale.

(8) Jean-Guy Perraud parle lui de quatre phases de l'apprentissage: 1. la prise de conscience de l'ignorance ou "l'ignorant conscient" ; 2. la décision d'apprendre ; 3. l'acquisition de la compétence ; 4. l'application de la compétence acquise.



fert du conscient au non-conscient). L'attention est un grand pilier, sans doute, et l'on sait combien il est difficile de saisir l'attention de l'étudiant et de la focaliser à chaque instant ; le professeur qui réussit à le faire possède sans doute la plus grande qualité d'un professeur. Quant à l'engagement actif, on sait qu'un organisme passif n'apprend pas. Et c'est ici peut-être que la notion de 'tâche' trouve toute sa pertinence dans l'enseignement d'une langue ; en effet, tout en essayant de la réaliser, l'étudiant apprend à réussir, ou alors il apprend, par lui-même, qu'il ne sait pas encore suffisamment (métacognition)<sup>(9)</sup>. Mettons cependant ici l'accent sur le retour de l'information, car il concerne directement les enseignants. Il comprend tout ce que l'étudiant reçoit d'eux, que ce soit oralement dans un cours ou par écrit dans la correction d'une épreuve ou d'un simple exercice. Or nous savons tous que l'incertitude et l'erreur sont normales, mais nous savons aussi qu'au lieu de sanctionner, il faut toujours privilégier la critique positive et la motivation.

Les pédagogues savent aussi que l'on n'apprend pas tous de la même manière. Et c'est à ce propos que Jean-François Michel nous propose *Les 7 profils pédagogiques* :

### Les 7 profils pédagogiques:

Trois profils de compréhension:	Quatre profils de motivation:	Sept profils d'identité:
1 – Visuel (58%) <sup>(10)</sup>	1 – Quelle utilité?	1 – Perfectionniste 22%
2 – Auditif (27%)	2 – Vais-je apprendre?	2 – Aimable 18%
3 – Kinesthésique (15%)	3 – Avec qui?	3 – Emotionnel 16%
	4 – Où se situe tout ça...?	4 – Intellectuel 14%
		5 – Enthousiaste 13%
		6 – Dynamique 10%
		7 – Rebelle 07%

(cf : Michel, 2013 : 49-78)

(9) Un organisme passif n'apprend pas. Et, d'après les études de Zaromb Karpicke et Roediger (2010), le fait de rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles obligerait même les étudiants à s'engager davantage et à faire plus d'effort cognitif, ceci le conduisant à une meilleure rétention.

(10) Ces pourcentages proviennent d'une étude faite sur un univers d'environ 1600 personnes – parents, étudiants, formateurs et professeurs (Michel, 2013: 33-41).

Les profils de compréhension nous permettent tout d'abord d'identifier le canal sensitif par lequel les informations sont captées et enregistrées par l'apprenant. Ensuite, les quatre profils de motivation déterminent l'intérêt d'une personne à apprendre. Enfin, ne déterminant pas, à eux seuls, la personnalité de chaque individu (qui est une réalité beaucoup plus complexe), les sept profils d'identité nous permettraient "de mieux comprendre le comportement d'une personne dans une situation d'apprentissage" (Michel, 2013: 30). Ainsi, le 'perfectionniste' est celui qui veut tout faire correctement car il a horreur de mal faire ; par conséquent, il a normalement tendance à prendre son temps de façon à éviter les critiques de toute sorte. L' 'aimable' est celui qui fait tout pour plaire au professeur, ou à ses parents ; gentil, il ne pose pas de problème, ni dans la salle de classe ni dehors ; mais il a besoin de beaucoup d'attention pour pouvoir s'épanouir, et en général il est assez lent. L' 'émotionnel' agit en fonction de ses émotions car il a du mal à les contrôler. Ses notes de cours sont toujours en ordre et les cahiers coloriés; il est créatif, cinesthésique, et a le sens de l'art ; mais il réagit souvent de façon théâtrale, et il a du mal à être motivé. L' 'intellectuel' aime apprendre – "*Je pense, j'analyse, ...ne pas déranger, s'il vous plaît*". Plutôt solitaire, introverti, sérieux et discipliné, il est souvent un bon apprenant. Il a besoin de tout comprendre, et tout ce qui est nouveau l'intéresse. Il aime savoir plus que les autres. L' 'enthousiaste' a la joie de vivre. Il voit normalement les choses du côté positif ; mais l'ordre et la discipline l'emprisonnent. Il apprend mieux en jouant et surtout s'il reconnaît l'utilité de ce qu'il apprend. Le 'dynamique' est très extraverti, actif ... et distrait. Il réussit tout ce qu'il entreprend. Il aime agir, mais cela ne fait pas nécessairement de lui un bon apprenant ; il est plutôt un débrouillard. Comme l'enthousiaste, il a besoin de savoir 'à quoi ça sert' d'apprendre telle ou telle chose. Il adore la compétition. Il ne sera jamais le meilleur élève, mais il va bien se débrouiller dans la vie. Enfin le 'rebelle', toujours turbulent dans les cours, aime s'imposer aux autres; très dynamique, il a pourtant besoin qu'on lui impose des règles; et il apprend mieux en touchant et en bougeant. Le rebelle apprécie un professeur qui a du caractère et qui lui fait face. Il est intelligent, mais difficile à motiver, car tout l'ennuie, et il est fort probable qu'il devienne un élève difficile et un mauvais apprenant (*Ibidem* : 49-78).

Cette perception du 'profil dominant' de chaque étudiant nous semble essentielle dans l'enseignement; mais elle n'a pas pour but de classer ces étudiants, encore moins de les hiérarchiser. Cette perception permettra plu-

tôt au professeur de comprendre le rapport impulsif<sup>(11)</sup> de chaque étudiant avec l'acte d'apprendre, car il peut ainsi identifier son mode préférentiel d'apprentissage. Le plus important est d'en extraire après les conséquences en termes d'enseignement. En effet, si chacun a sa façon préférentielle de capter, de se motiver et d'apprendre – ce qui constitue d'ailleurs les différents profils d'apprentissage –, et si les élèves apprennent tous différemment, alors le professeur, lorsqu'il prépare ses cours, il ne peut pas s'empêcher de tenir en compte les 'vrais' élèves qu'il aura devant lui, et spécialement au moment de choisir ses moyens pédagogiques, de concevoir ses stratégies, de décider quelle méthode appliquer pour enseigner telle ou telle matière.

### 3. Les méthodes d'enseignement et le *Cadre Européen*<sup>(12)</sup>

Ces dernières années on a beaucoup parlé des orientations préconisées par le *Cadre Européen* et sur la méthode communicative et la perspective actionnelle. Mais le *Cadre*, que nous dit-il vraiment sur l'enseignement des langues ? Le *Cadre* fut d'abord rédigé avec un double but formellement énoncé en ces termes:

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions<sup>(13)</sup>.
2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider. (*CECRL*, PDF : 4)

Mais le texte européen ajoute aussitôt:

- (11) Pour déterminer l'attitude d'une personne en situation d'apprentissage, les profils d'identité se basent sur la prise en compte des compulsions. [...] une "force intérieure irrésistible poussant le sujet à accomplir une action même s'il la désapprouve, la non-exécution étant génératrice d'angoisse" (Michel, 2013 : 28-29).
- (12) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.
- (13) Ces questions sont, par exemple:
  - Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
  - Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
  - Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
  - Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
  - Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?
  - Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? (*CECRL*, PDF : 4)

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser (*Ibidem* : 4).

Dans la version portugaise, même la présentation typographique a voulu être parlante :

[... ] uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo (CECRL: 11. “Nota para o utilizador”).

Le *Cadre* ne dit donc ni ce que le professeur doit faire pour enseigner une langue ni comment procéder ; il ne veut pas le dire, et il a peut-être raison. Mais le *Cadre* n'en consacre pas moins tout un chapitre à des questions de méthodologie, ce qu'il annonce dès le début du document :

Dans le Chapitre 6, l'attention se porte sur la méthodologie. Comment s'acquiert ou s'apprend une nouvelle langue ? Que pouvons-nous faire pour faciliter ce processus d'apprentissage ou d'acquisition ? Là encore, le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action. À l'évidence, dans l'examen de vos buts et objectifs, nous ne pouvons que vous encourager à tenir compte des *Recommandations* du Comité des Ministres mais le *Cadre de référence* doit être avant tout un auxiliaire pour vous aider à prendre vos décisions. (CECRL : 6)

Plus précisément, le deuxième paragraphe du chapitre six concerne “Les opérations d'apprentissage des langues” (*Ibidem* : 107), reconnaissant que “(6.2.2.1) [à] l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage (*Ibidem* : 108). Or, toujours dans ce chapitre (6.4), le *Cadre* mentionne expressément – car c'est le titre même du paragraphe - “Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues” (*Ibidem* : 110). Il y affirme notamment que

[le] Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'en-

seignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels.

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (*Ibidem* : 110)

On y dépasse donc, manifestement, la méthode actionnelle. D'ailleurs, s'adressant à son public de praticiens, le *Cadre* leur demande – s'ils "restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe" – qu'ils le fassent savoir et qu'ils le disent, indiquant quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent (*Ibidem* : 110). La question est donc toujours ouverte, la réflexion reste inachevée et les conclusions sont loin d'aboutir à un consensus.

Enfin, "[le] Chapitre 7 est consacré à un examen du rôle des tâches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, domaine de pointe ces dernières années" (*CECRL* : 6). On pourrait se limiter à la définition même de tâche donnée par *Le Cadre*, qui est suffisamment ouverte :

"[...] est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre [...], d'un but qu'on s'est fixé" (*CECRL* : 16).

Par conséquent, il peut tout aussi bien s'agir "de déplacer une armoire, de faire un achat, ou de résumer l'accord du participe en français. Tout dépend du but qu'on s'est fixé", a commenté Jacques Pêcheur lors d'une formation à Lisbonne sur "L'apprenant consommateur et acteur de son apprentissage"<sup>(14)</sup>. Quoi qu'il en soit, force est de constater que *Le Cadre*

(14) J. Pêcheur (2016). "L'apprenant consommateur et acteur de son apprentissage", communication présentée lors de la *Journée de formation Clé International* qui a eu lieu à Lisbonne en juin 2016.

‘pense’ effectivement à la méthode communicative dans une perspective actionnelle, car il choisit la “communication” comme premier objectif à atteindre, les “compétences” comme objet de l’apprentissage, et la “réalisation de tâches” comme étant le moyen d’élection<sup>(15)</sup>. Mais il n’en dit pas plus.

Or, ‘l’approche actionnelle’, est-ce ‘La’ Méthode? Adoptée dans l’enseignement des langues depuis le milieu des années 90<sup>(16)</sup> – (après l’approche communicative des années 80) – l’approche actionnelle propose de mettre l’accent sur les tâches à réaliser dans cette langue. Cette action doit stimuler l’interaction qui développera les compétences réceptives et interactives. On continue somme toute d’affirmer que l’apprentissage d’une langue est un “processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l’acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être”. Cependant, pour y parvenir, le *méta-hôdós* – ‘le chemin à travers lequel’ (c’est précisément le sens original de ‘méthode’) –, ce chemin n’est pas clair, encore moins unique, et les questions non résolues sont nombreuses et de taille.

#### 4. Interrogations et enjeux

D’abord, sur l’enseignement proprement dit, et pour ce qui est de la maîtrise et de l’utilisation d’une langue étrangère, certains étudiants – par exemple ceux qui apprennent une langue pour des raisons professionnelles – peuvent être motivés et satisfaits par une approche actionnelle. Cependant, d’autres étudiants qui l’apprennent par obligation à l’école, ou qui ont besoin de la connaître profondément pour pouvoir un jour l’enseigner (les futurs professeurs) pourraient être aussi motivés par le côté à la fois séduisant et pratique de cette approche, mais nous doutons fort qu’ils soient

(15) “La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a ‘tâche’ dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social” (CECRL : 15).

(16) Pour être plus précis, la perspective actionnelle et le recours aux tâches dans l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère ne se manifesteront réellement qu’à partir de 2001, année de publication du CECR, même si l’enseignement/apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques avait déjà intégré plusieurs des principes de cette méthode dans les années 90.

suffisamment renseignés sur le fonctionnement de la langue et encore moins qu'ils en acquièrent une maîtrise profonde. Et puis, la méthode dite 'actionnelle' stimule-t-elle vraiment toutes les intelligences ? Est-ce que cette méthode convoque les différentes mémoires ? S'adapte-t-elle à tous les profils pédagogiques ? Il nous semble que, dans la méthode actionnelle, les moins favorisés seraient justement les timides et introvertis qui, ayant besoin de silence pour réfléchir, n'aimeraient pas réaliser des jeux de rôle ni travailler en groupe. Et on sait que, de toute façon, aucune méthode ne comprendra jamais toutes les stratégies d'approche.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'évaluation :

a) Sachant que l'apprentissage est un long processus, que fait-on, d'après cette méthode, avant d'évaluer l'étudiant, pour comprendre comment il est en train d'apprendre ? Et pour savoir si notre méthode est juste, conséquente et efficace ? Indépendamment de la méthode suivie, si on avait la possibilité de corriger certaines démarches, si on se donnait le temps de répondre à certaines interrogations des étudiants, d'expliquer différemment certaines choses avant de les soumettre à l'évaluation, les résultats ne seraient-ils pas différents ?

b) Réalisant l'évaluation des étudiants sans avoir évalué leurs propres cours, les enseignants ne sont-ils pas en train de privilégier ceux qui ont le même profil qu'eux et ceux qui captent immédiatement les choses, mais de manière superficielle et temporaire, au détriment de ceux qui prennent leur temps et réfléchissent davantage pour mieux comprendre ?

c) Une étude de 2016 révèle que 80% des étudiants à l'université de Coimbra ont, au moins une fois, copié dans leurs examens. C'est mauvais signe. Tout d'abord parce que c'est un manque d'honnêteté de leur part ; ensuite parce que cela montre aussi qu'ils n'ont pas réussi à comprendre ni à 'garder' l'information nécessaire ; enfin – et c'est là peut-être le pire –, non seulement parce que cela montre que leurs professeurs n'ont pas réussi à leur apprendre les matières comme il fallait, mais en plus parce qu'il semble que leurs examens s'adressaient plutôt à ceux qui ont une bonne mémoire (ou qui réussissent à copier, problème alimenté par l'accès facile à l'information, notamment via les nouvelles technologies) qu'à ceux qui ont fait de vrais efforts pour comprendre, qui ont voulu assimiler et restructurer leurs propres connaissances.

Troisièmement, s'il faut se demander comment faire pour motiver les étudiants (car c'est bien là notre talon d'Achille ; la motivation et les stratégies – différentes à chaque fois – qu'il nous faut mettre en place), il faudrait bien aussi se demander un jour comment motiver les enseignants, mais

cela nous lancerait vers un tout autre débat. Pensant à l'étudiant, au lieu de suivre aveuglément une seule méthode, il faudrait peut-être insister plutôt, auprès de l'étudiant, sur le besoin réel qu'il a de savoir cela. Il faudrait aussi miser sur la capacité de réussite de chacun et travailler l'estime de soi. On devrait souligner encore l'importance de ces connaissances pour l'autoréalisation et la reconnaissance (l'apprentissage constructif) et pour la confiance en soi. On devrait en plus lui montrer combien il peut jouir dans la vie par le simple fait de savoir une langue étrangère, en tant que jouissance intellectuelle et expérience personnelle. Enfin, il faudrait garantir que cette motivation va être récompensée par un réel acquis (et dès lors par la réussite de la 'tâche finale'), sinon il s'exposera à des désillusions.

Quant aux professeurs, il leur faut savoir que la motivation doit traverser tous les domaines et tous les moments de chaque séance : convaincre l'étudiant que c'est bien pour lui d'apprendre ; avoir une présence humaine agréable (le contact humain) ; exécuter une médiation motivante ; choisir, à chaque fois, les moyens pédagogiques les plus adaptés à la matière et au public. Savoir aussi que les étudiants n'apprennent pas tous de la même manière comme ils n'ont pas nécessairement les mêmes motivations pour apprendre : pour certains, c'est la nouveauté ou la surprise qui devient facteur d'attention accrue ; mais il reste à savoir si cela augmente réellement la compréhension de la classe, car d'autres se perdent en divagations délirantes dès qu'on leur annonce quelque chose de nouveau. Il y a des stratégies qui rendent effectivement l'enseignement agréable, certes, mais le rendent-elles aussi vraiment efficace? Nous n'en sommes pas toujours sûr.

Cherchant à comprendre comment un professeur est devenu un 'Grand Professeur' aux yeux de ses étudiants et de ses pairs, Ken Bain (2011) s'est posé les questions suivantes:

- 1- Que sait-il sur 'comment on apprend'?
- 2- Comment prépare-t-il ses cours?
- 3- Qu'attend-il de ses étudiants?
- 4- Comment dirige-t-il son cours?
- 5- Comment est-il avec ses étudiants?
- 6- Comment fait-il l'évaluation et l'auto-évaluation? (Ken Bain, 2011 : 7)

Les résultats de son étude sont vraiment révélateurs, car il y observe que les 'grands professeurs' sont avant tout de grands connaisseurs de la matière qu'ils enseignent, certes, mais que ce n'est pas cela qui les distingue des autres ; il sont différents surtout parce qu'ils clarifient et simpli-



fient souvent; parce qu'ils pensent en permanence à la meilleure façon de dire ce qu'ils ont à communiquer; parce qu'ils saisissent intuitivement si les étudiants ont besoin qu'on leur explique, ou résume, ou développe ou synthétise une matière (Ken Bain, 2007 : 57). Puis, ils ne parlent jamais de connaissances que les étudiants doivent 'emmagasiner'; ils parlent plutôt de les "aider à comprendre et à organiser" leur propre savoir (*Ibidem* : 26-27). Et ils considèrent essentiel l'intérêt de l'étudiant, qu'il faut motiver, tout en sachant que l'intérêt même de ce qu'il apprend et l'enthousiasme de son professeur le motive davantage que tout autre récompense extérieure, y compris la 'bonne note' à la fin (*Ibidem* : 37-53).

Toujours selon l'étude de Ken Bain, un 'Grand Professeur' prépare ses cours avec le même degré de sérieux et les mêmes exigences que tout autre travail académique (cf. *Ibidem* : 28). Il attend toujours plus de ses étudiants ; il leur indique des objectifs précis qui font que les étudiants se sentent grandir en compétences acquises (cf. *Ibidem* : 28). Et sur ce qu'ils font dans les cours et comment ils le font, il a observé que les méthodes sont très variées (cf. *Ibidem* : 29) : tantôt ils exposent une matière, tantôt ils créent un débat, ou demandent la réalisation d'une tâche, ou un résumé. Cependant, au contraire de la méthode, qui peut varier, il y a des principes qui sont permanents: en fait, tous les 'Grands Professeurs', sans exception,

- cherchent à créer une ambiance d'apprentissage critique et naturel ;
  - réussissent à avoir l'attention des étudiants en permanence ;
  - commencent les cours avec l'interaction avec les étudiants et non pas avec la matière à enseigner ;
  - cherchent des compromis<sup>(17)</sup> ;
  - interrogent les étudiants et les font réfléchir ;
  - créent des expériences d'apprentissage différentes à chaque fois ;
  - aident les étudiants à apprendre aussi hors de la salle de classe<sup>(18)</sup>
- (*Ibidem* :114-132).

(17) Il n'y a pas très longtemps, une collègue, dans un colloque sur la didactique des Langues étrangères, expliquait que, chaque année, elle donne à ses étudiants le choix entre "un cours banal et facile" et "un cours intéressant et utile", et qu'ils choisissent systématiquement le second, même après avoir compris qu'il leur faudrait travailler davantage.

(18) Le grand défi pour un professeur serait le suivant: comment faire dans les cours pour aider vraiment les étudiants à apprendre dehors? (Ken Bain, 2013: 65) ; car, en effet, cela bouleverse encore nos principes de transmission du savoir, notre logique d'enseignement et d'évaluation, même si l'idée d'apprentissage de la langue étrangère *extra-muros* et en autonomie est déjà présente, comme on le sait, dans le *CECRL* depuis 2001.

Enfin, quant à devenir ‘Grand professeur’, on n’y arrive pas par simple imitation des mêmes principes ni suivant simplement les mêmes stratégies de ces ‘Grands Professeurs’. Et pourtant, chacun a sûrement ses ‘étincelles de génialité’, et il suffira de savoir les utiliser. Il est vrai que ‘les Picasso’ ne pourront jamais se transformer en ‘Michel Ange’, ni le contraire ; mais les étudiants ont peut-être besoin des deux.

## 5. En guise de ‘non’ conclusion

Dans l’enseignement on n’est jamais sûr de rien. Il nous faut, par conséquent, avoir le courage d’écouter ce que les autres sciences ont à nous dire et, faute de mieux, les suivre au moins jusqu’à ce que de nouvelles découvertes viennent nous montrer une autre voie.

‘LA’ méthode n’existe pas ; l’approche parfaite non plus. Quant à la perspective actionnelle, avec ses stratégies et ses tâches finales, il est vrai qu’elle peut aider dans l’enseignement / apprentissage, mais nous ne sommes pas convaincu que ce soit la seule qui doit être utilisée dans l’enseignement d’une langue étrangère; personne ne l’a jusqu’à présent affirmé. Or, pourquoi la rendre absolue? D’autres méthodes peuvent assurément être utilisées avec autant de succès. D’ailleurs, certaines études récentes mettent déjà à nouveau l’accent sur la valeur de la mémorisation ; on parle aussi d’une nouvelle méthode appelée “*Cours Inversé*”<sup>(19)</sup>. En plus, tout le monde sait que “le pédagogue efficient n’enseigne pas, il renseigne”; et qu’au lieu d’apprendre quoi que ce soit aux étudiants, il nous faudrait plutôt leur “apprendre à apprendre” (La Garanderie, *apud* : Gaté *et al.*, 2013 : 11).

Enfin sur la motivation, et notamment sur le rôle des tant proclamées nouvelles technologies dans l’enseignement, nous nous contenterons de reproduire ici l’aveu d’une didacticienne et professeure de langue étrangère qui déclara récemment dans un séminaire: “j’utilise de moins en moins l’ordinateur dans mes cours [...] Car on s’en sert déjà tout le temps dehors... Et puis, rien ne remplace la voix d’un professeur motivé!”<sup>(20)</sup>

(19) Les Anglais appellent “cours inversé” *flipped classroom* ou *flipped methodology*. L’idée de base nous semble transparente : vu que tous les étudiants dominent maintenant les nouvelles technologies et se plaignent qu’ils ont trop de devoirs à faire chez eux, on n’aurait qu’à faire en classe les exercices avec eux et leur demander par la suite de faire eux-mêmes les recherches sur chaque sujet proposé. Il leur reviendrait donc de trouver par eux-mêmes les principes et d’énoncer les règles de fonctionnement. On pourrait aussi tout faire en cours, mais en demandant aux étudiants ce qui était la tâche ‘traditionnelle’ du professeur et, inversement, demander au professeur de répondre aux questions posées par les élèves.

(20) Ana Balula, docteur en didactique, lors d’un séminaire pour des professeurs stagiaires à l’université de Coimbra, le 11 mars 2016.

## Bibliographie

- BADDELEY, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.
- BAIN, K. (2004, 2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Spanish Edition). Valence - Espagne, Paperback.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Eramework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Eramework_FR.pdf)
- GARCIA, C. & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. Éditions Le Coudrier, sl.
- GARDNER, H. (1993 – 2004 et 2008 pour la traduction française). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz éditions.
- GATÉ, J.-P. et alii (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Edition Chronique Sociale.
- GATÉ, J.-P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*. Lyon: éd. Chronique sociale.
- GATÉ, J.-P. (dir.), Avanzini, G., Le Bouëdec, G., La Garanderie, T. de & Lévesque, J.-Y. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie*. Lecture plurielle. Lyon: éditions Chronique sociale, collection Pédagogie formation.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. & Prieto Castilho, D. (2007). *La mediación pedagógica*. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones.
- HUERTAS, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- IZQUIERDO, I. (2011<sup>2</sup>). *Memória*. Porto Alegre, Brasil, aux Éditions Artmed.
- LA GARANDERIE, A. de (1998). *La critique de la raison pédagogique*. Paris: Éditions Nathan.
- LA GARANDERIE, A. de (1980). *Les profils pédagogiques*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon: Chronique sociale.
- LA GARANDERIE, A. de (2013). *Réussir ça s'apprend*. Paris: Bayard Édition (collection Compact).
- LINDSAY, P. & Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MICHEL, J.- F. (2005, 2013). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: Éditions Eyrolles.
- TULVING, E. & Schacter, D. L. (1994). *Memory Systems*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- ULLMAN, M. T. (2005). "A cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition : The Declarative/Procedural Model", in C. SANZ (ed.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (pp. 14-178). Washington: Georgetown University Press.

[Recebido em 3 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 18 de janeiro de 2017]



# OS NOVOS MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 7.º ANO E A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GRAMATICAL: CONTEÚDOS GRAMATICAIS E OPERAÇÕES (META)LINGUÍSTICAS

THE NEW PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE 7<sup>TH</sup> GRADE AND THE (RE)CONSTRUCTION OF GRAMMAR KNOWLEDGE: GRAMMATICAL CONTENTS AND (META)LINGUISTIC OPERATIONS

António Carvalho da Silva

UNIVERSIDADE DO MINHO (CIED)\* – PORTUGAL  
acsilva@ie.uminho.pt

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.38>

Desde 2012/2013, os manuais escolares (ME) de Português foram objeto de alteração em função da publicação das *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012), um novo documento orientador que originou mudanças nos discursos e nas práticas desses ME, ao nível de conteúdos e atividades, ou seja, na organização do conhecimento gramatical (aqui estudado) e dos outros domínios específicos do ensino e da aprendizagem do Português.

De facto, as *Metas Curriculares de Português* (MCP) defendem que “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6). Tal visão implica a tendência de um ensino integrado da gramática, em que o conhecimento apoia as competências de compreensão e de expressão orais e escritas. Neste contexto, escolhendo para objeto de análise ME novos do 3.º Ciclo, este artigo tem por objetivos verificar a ocorrência de novas formas de abordagem dos conteúdos gramaticais e avaliar se as questões desse domínio são vistas como (re) construção do conhecimento escolar do Português.

Espera-se, pois, que as conclusões ajudem a caracterizar algumas dimensões da natureza da gramática escolar, pela análise de conteúdos, atividades e métodos de ensino da gramática presentes em três manuais escolares de Português do 7.º ano.

**Palavras-chave:** manuais escolares; português; gramática; conhecimento gramatical.

---

\* This work is funded by CIED – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institut of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.



As of 2012/2013, the Portuguese Language textbooks were reviewed, following the implementation of *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012), a new guideline that brought changes in discourse and practice of textbooks, at the level of contents, activities, that is to say, in the organization of grammatical knowledge.

In fact, the guideline *Metas Curriculares de Português* defends: “The teaching of grammar should be carried out in close harmony with activities inherent to the achievement of the objectives of the other domains” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6).

Such a view implies the trend of integrative grammar teaching, in which school knowledge is at the service of competences (both oral and written).

In this context, while choosing for analysis the new textbooks for the 3rd cycle of Basic Education, the purpose of this paper is to verify the occurrence of new ways of approaching Grammar and evaluate if the issues related to this domain are considered as a (re)construction of school knowledge in the Portuguese language. It is, therefore, hoped that the conclusions of this study help illustrate the nature of school grammar, through the analysis of grammatical contents, activities and methods present in three Portuguese Language textbooks for the 7th grade.

**Key-words:** textbooks; portuguese language; grammar; grammatical knowledge.



## 0. Introdução

Os dois factos principais que motivaram mais este estudo específico sobre os novos ME de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico foram, por um lado, o desejo de prosseguir a análise de conteúdo (Silva, 2008) de ME publicados há uma década (2003-2005); e, por outro, o interesse em acompanhar, tão de perto quanto possível, a implementação das MCP (Buescu *et al.*, 2012), assim como a adoção destes novos ME de Português(1).

Se conjugarmos estes fatores – a introdução de novos textos reguladores e a publicação de novos livros escolares – será possível, seguramente, observar alguma (re)organização dos ME, em termos dos seus discursos e das suas propostas de ensino da língua: na escolha de textos, na organi-

(1) Este texto, que surge no contexto de um projeto de sabática sobre manuais e exames escolares, é consequência de uma comunicação apresentada no ILCH-UM, no âmbito da Jornada *Boas Práticas em Línguas*, e de uma outra proposta aprovada no âmbito do *II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Currículo*.

zação dos domínios e dos respetivos conteúdos, nos tipos de atividades, nas formas ou metodologias de ensino, na sistematização e na avaliação dos conteúdos; compreendendo-se melhor, desta forma, a organização do conhecimento gramatical escolar, tal como ele é desenhado nos livros de Português.

De facto, constituindo os ME, na visão de Castro (1999, p. 189), “um repositório dos conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles”, logo a ação de analisar livros de Português permitir-nos-á, em princípio, identificar as eventuais alterações de conteúdos e de atividades didáticas presentes nesses recursos pedagógicos.

Todavia, dada a natureza relativamente restrita do *corpus* a analisar (apenas três ME do 7.º ano de escolaridade), há que ressaltar estarmos perante um circunscrito estudo de caso (Morgado, 2015), que se enquadra num projeto mais vasto de análise de conteúdo de ME (Bardin, 2004), que vimos realizando (Silva, 2016) e que tem por objeto nove ME do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No essencial, o que devemos destacar é que, aceitando os materiais didáticos como um “repositório” de conhecimentos e uma “tecnologia” para a sua transmissão, o objeto em causa nesta pesquisa é o saber gramatical, que será investigado com a finalidade de *analisar (para compreender) a (re)organização do conhecimento gramatical escolar nos ME de Português, quanto aos conteúdos selecionados e às atividades propostas nas suas sequências didáticas (SD) para alunos cada vez mais diferenciados*(2).

## 1. Contextualização teórica

Introduzido o tópico do conhecimento gramatical relativo aos novos ME de Português, inicia-se, neste apartado, o enquadramento deste trabalho, em três secções sucessivas: uma referência ao domínio gramatical nos documentos reguladores; a (re)definição do conhecimento gramatical em função de novos textos orientadores; e uma revisão do estatuto dos manuais na definição de conteúdos e (novos) métodos de ensino-aprendizagem de línguas e de todas as outras disciplinas curriculares.

---

(2) Apenas com o desejo utópico de J. A. Comênio ou Comenius é que seria possível construir-se, no quadro da *Didática Magna*, um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” (Comênio, 1985).



Uma certa metodologia convencional de ensino da gramática centra-se na exposição de princípios e de regras relativos aos conteúdos gramaticais, seguida de exercícios de aplicação. E a verdade é que, em termos dos conteúdos e métodos, segundo os teóricos, parece manter-se (ainda) uma certa dissociação entre a investigação e as práticas pedagógicas, as quais resistem, com algum poder, às inovações imbuídas nos próprios textos reguladores e mesmo àquelas que são veiculadas pelos próprios ME.

De facto, tal como sustenta Martínez Navarro (2000, p. 117),

En el plano de los contenidos asistimos a una clara disociación entre la investigación gramatical y la práctica docente, al menos tal como se refleja en los manuales escolares. Los autores de manuales de bachillerato se muestran reticentes a dejar los trillados caminos de la gramática tradicional.

Parece, por conseguinte, que se centra neste impasse entre investigação teórica e práticas pedagógicas, entre os programas e os ME, o debate atual em torno dos conteúdos e dos métodos que sustentam a transmissão do conhecimento gramatical escolar.

Ao mesmo tempo, na medida em que o *corpus* selecionado para este estudo – (apenas) três ME de Português – resulta da implementação dos novos textos reguladores, é oportuno fazer uma referência às visões presentes nos textos oficiais sobre a gramática e o seu ensino ou os seus processos de aprendizagem.

Assim, nos *Programas de Português* (Reis, 2009, p. 5), refere-se, entre as mudanças mais significativas no ensino do Português, o reforço de “uma componente de reflexão expressa sobre a língua”, traduzida na valorização do conhecimento gramatical (formal). Neste texto programático em vigor, o “*conhecimento explícito da língua*” suporta, assim, um domínio esclarecido e resultante da aprendizagem explícita acerca dos usos formais da língua (aprendidos na Escola), porque é entendido, esse conhecimento gramatical, como competência transversal às restantes competências verbais (Reis, 2009, p. 15).

Por seu turno, os autores das MCP (Buescu *et al.*, 2012, p. 4) definem alguns “domínios de referência” para o 3.º Ciclo do Ensino Básico: *Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária*, sendo este uma inovação relativamente a todos os textos programáticos anteriores, e, por fim, a *Gramática*. Especificamente sobre a gramática a ensinar e a ser aprendida ou mobilizada pelos alunos, destaca-se que “O ensino dos conteúdos gra-

maticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.” Aqui se reforça a importante função instrumental do conhecimento gramatical, esperando-se que o aluno o mobilize num “uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6)

Nestes textos programáticos, reconhece-se que o conhecimento gramatical apoia as competências verbais, o que se confirmará (ou não) na análise dos ME escolhidos para este estudo empírico. Há que esclarecer, entretanto, o que aqui se entende por gramática e conhecimento gramatical (escolares). No entender de Lewandowski (1986, p. 164), a gramática escolar é a que “sirve de base a la enseñanza del language, de acuerdo con criterios pedagógico-didáticos”. Este modelo gramatical está, então, organizado de modo a que seja possível consolidar o conjunto dos saberes (alguns deles inatos) e das competências gramaticais explícitas que auxiliam o desenvolvimento das competências verbais: leitura e escrita, oralidade (saber ouvir e saber falar).

Duarte (2000, p. 57), no campo específico da gramática, sublinha que “Compete igualmente à escola promover o **conhecimento explícito da língua**, com objectivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos”.

É um facto, pois, que a Escola, no campo do ensino-aprendizagem da língua e da educação linguística, para lá dos óbvios objetivos instrumentais, cumprirá metas mais amplas, a nível atitudinal e, sobretudo, cognitivo, já que a linguagem é fundamento e base do próprio pensamento humano.

Todavia, para que tais intentos possam alcançar-se, há que seguir determinados percursos apropriados aos alunos, que têm, assim, a possibilidade de ser conduzidos num “ensino da gramática como actividade de descoberta” (Duarte, 1998, pp. 119-120)(3), realizado em quatro fases essenciais: uma coleta e organização de dados linguísticos; a análise e descrição desses mesmos dados; a realização de exercícios de treino; e a avaliação dos conhecimentos gramaticais, que leva à sua compreensão e sustentação em memória ativa, que esteja ao serviço das restantes competências linguísticas.

---

(3) Inês Duarte (2008) comparou esta proposta com a “aprendizagem do método científico” (p. 16), a qual implica o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a autora alargou, nesta proposta mais recente, aquele percurso para uma estratégia com sete etapas: 1. formular uma pergunta ou apresentar um problema; 2. observar os dados; 3. formular hipóteses; 4. testar as hipóteses; 5. validar a hipótese; 6. exercitar o conhecimento adquirido ao longo do ano letivo; 7. avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado (pp. 18-19).

Quanto ao estatuto dos ME na definição dos conteúdos e dos métodos que servirão o ensino da gramática na Escola, como ficou referido, os ME de Português dos vários Ciclos foram, desde 2012/2013, objeto de certificação (graças à Lei n.º 47/2006, de 28/08, aprovada na Assembleia da República(4)), em virtude, também, da introdução das MCP de 2012 e, mais recentemente, do *Programa e Metas* (Buescu *et al.*, 2015) que já não teve influência direta na conceção dos ME aqui em análise.

No entender de Custódio (2009, p. 148), tais “preocupações em torno da *regulação* da qualidade dos produtos pedagógicos denotam a indissociável centralidade que estes instrumentos de navegação didáctica assumem no seio das actividades de aprendizagem”, pelo que esta será exatamente uma das dimensões de análise a aplicar a estes três manuais. Em simultâneo, os livros escolares são um “*suporte de conhecimentos escolares*, emanados de um programa oficial”, mas também, como assinala Custódio (2009, p. 149), com base em Choppin (1992), um “*produto de consumo*”, “veículo ideológico e cultural” e “instrumento pedagógico”, dimensões que fazem deles um recurso pedagógico ideal.

Afinal, o “livro de Português” constitui, ainda, um “texto ‘totalizante’”, já que “é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, [é...] a disciplina de Português.” (Castro, 1999, p. 191) São estes pressupostos que vêm orientando a análise dos ME a realizar e que, de seguida, se especifica melhor. Assim, de facto, ao estudarmos teoricamente manuais escolares como estes, passamos a compreender mais aprofundadamente e melhor o que será ensinar e aprender Português, o que nos leva também, igualmente, ao estatuto das questões gramaticais, afinal aquelas que, centralmente, nos passam a ocupar neste estudo específico e exploratório.

## 2. Definição do estudo empírico

Para caracterizar este estudo empírico, delimita-se o método de trabalho, indicando-se o *corpus* selecionado (que serve de amostra representativa do universo dos novos manuais do 3.º Ciclo do Ensino Básico), determinando os objetivos específicos e concetualizando as duas dimensões de análise

(4) A Lei n.º 47/2006 foi aprovada pela Assembleia da República em 28/08/2006 e “Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário [...]” (Assembleia da República, 2006, p. 6213)

principais, que se relacionam com os conteúdos gramaticais e as operações (meta)linguísticas.

Em termos destas dimensões analíticas, os dados serão aqui apresentados e discutidos em três secções complementares: *a*) os discursos dos autores dos ME sobre conteúdos e atividades de gramática; *b*) uma comparação dos conteúdos gramaticais presentes nas unidades didáticas (UD) dos manuais escolares(5); *c*) e, por fim, uma explicação global das operações linguísticas (de reconhecimento, de produção, ou de explicitação) que se podem identificar nos ME.

Delimitado, assim, o objeto de análise (isto é, o conhecimento gramatical), há que justificar a amostra selecionada (os três ME e as secções dedicadas ao domínio da Gramática), fixando os objetivos particulares. De nove ME do 3.º Ciclo, selecionaram-se, neste caso, três manuais do 7.º ano, nas edições do professor, pertencentes a três séries distintas (títulos comuns aos três anos letivos), de editoras diferentes, avaliados por instituições distintas e, naturalmente, de diferentes autores:

ME01 – *Diálogos 7, Português, 7.º ano* de F. Costa & L. Mendonça. Porto: Porto Editora, 2013;

ME02 – *Novas Leituras 7, Português, 7.º ano* de A. Amaro. Porto: Edições Asa II, 2013;

ME03 – *P7, Português, 7.º ano* de A. Santiago & S. Paixão. Lisboa: Texto, 2014.

Tendo em conta o objetivo central desta pesquisa empírica (*analisar a (re)organização do conhecimento gramatical em três (novos) ME de Português do 7.º ano*), consideram-se como objetivos específicos desde estudo os seguintes:

1. Analisar os discursos de abertura sobre conteúdos e métodos de ensino gramatical;
2. Definir a sequência e/ou a repetição (sistemática) dos conteúdos gramaticais presentes em certas UD ou capítulos principais do trabalho;
3. Explicitar a natureza das operações linguísticas e metalinguísticas sobre gramática presentes nos ME;

---

(5) As UD, capítulos ou grandes secções dos livros didáticos, são constituídas por conjuntos de SD (sequências didáticas), ou seja, agrupamentos de texto(s) e atividades dos vários domínios do ensino da língua – leitura (dos textos), escrita, oralidade (ouvir e falar) ou gramática.

4. Concluir acerca de uma (re)configuração do conhecimento gramatical escolar, a partir da introdução das *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012).

Aceitando a relevância destes objetivos na compreensão do estatuto e da natureza do conhecimento gramatical na área do Português, discutimos sistematicamente os discursos dos autores, os conteúdos gramaticais e as operações linguísticas, já previamente definidas e aplicadas noutros trabalhos, em que, por exemplo, sobre a atividade de reconhecimento (ou reprodução do saber), se defende: “Uma atividade gramatical de *reconhecimento* traduz-se na identificação de unidades gramaticais num enunciado, na indicação de exemplos das mesmas a partir de conhecimentos gramaticais prévios e até na classificação de classes ou categorias gramaticais.” (Silva, 2008, p. 285)

### 3. Discussão de resultados preliminares

Dada a natureza relativamente reduzida do *corpus*, de que poderão derivar resultados eventualmente escassos nesta análise preliminar, em que, além do mais, se restringe o horizonte das descrições e das verificações de dados às duas dimensões já atrás referidas, procuramos, de seguida, responder aos objetivos específicos já também delineados.

Para desvendar as funções associadas ao conhecimento gramatical (escolar) nos textos de abertura (ou textos introdutórios) dos ME do 7.º ano de escolaridade, descobriu-se que só o ME02 inclui um prefácio da autora do manual(6). Outros textos iniciais, donde se podem retirar algumas ilações comuns às três obras escolares, são a apresentação da estrutura do manual, destinada aos alunos, e o índice geral do ME, que inclui sempre alguns dados significativos sobre o estatuto dos domínios do ensino da língua.

(6) Esse prefácio, assinado pela própria autora (ME02, p. 3), o que já nem é muito vulgar, informa que o manual segue os Programas de Português de 2009, o Currículo Nacional de 2001 e tem “como referente” as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação. Este texto sublinha também que inclui “*grande diversidade de textos* (treze integrais) de autores/obras referenciados nos PPEB e/ou no PNL”, e refere ainda seguir o “princípio da *progressão* num crescendo de complexidade”, mobilizando, por fim, as quatro competências do Português – *Leitura, Oralidade, Escrita e Gramática*. Sobre esta última competência/domínio, que não se define claramente, informa-se existir um “**Suporte Gramatical** com os conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua (CEL)” e um Caderno de Exercícios (separado do manual e vendido também separadamente).

Assim, na apresentação do ME01 (p. 12), a informação mais relevante que se identifica e que importa, desde logo, destacar refere-se ao bloco “A minha gramática”, o qual inclui, na parte final do manual propriamente dito, “informação sobre alguns conteúdos gramaticais e exercícios”, definidos sempre a partir das *Metas Curriculares de Português* dos respetivos anos de escolaridade.

O ME02 (p. 5), também na apresentação aos alunos, sublinha, acerca do “Suporte Gramatical”, que o aluno aí encontra “a sistematização de todos os conteúdos do conhecimento explícito da língua previstos para o 7.º ano de escolaridade”. Assim sendo, este apêndice do ME constitui um complemento dos exercícios existentes ao longo do manual, os quais, segundo a autora, “permitirão [ao aluno] progredir no domínio de outras competências”. Sublinhe-se a particularidade desta integração no ensino-aprendizagem da língua (existente, pelo menos, ao nível do discurso) entre o saber gramatical e o domínio das competências verbais (leitura e escrita, sobretudo), muitas vezes referido nos discursos de abertura dos ME.

No ME03 (p. 3), ocorre um discurso sobre as funções do “Guia gramatical” na apresentação do manual: “Explicação dos conteúdos gramaticais trabalhados ao longo do manual / Sistematização da informação / Secções de treino para cada conteúdo”. Esta definição sugere que esse compêndio gramatical servirá para *explicar*, *sistematizar* e (sobretudo) *treinar* o uso de conteúdos gramaticais (em contexto e selecionados pelo manual), sendo esta, no fundo, a visão mais corrente de uma (breve) gramática de tipo escolar, que só aborda mesmo os conteúdos consignados no Programa (de 2009) e nas MCP (de 2012).

Efetivamente, analisando os índices dos três manuais, que não deixam de ser indicadores claros sobre a organização interna dos ME e sobre a (inter)ligação dos domínios do ensino da língua, o que tais índices sugerem é que os elementos constituintes das SD – *Texto(s)*, *Leitura*, *Oralidade*, *Escrita*, *Gramática* – gozam de uma autonomia evidente, pois as atividades desses domínios estão “isoladas” nos seus espaços, à exceção da nova área da Educação Literária que, nos ME01 e ME03, se integra no domínio da Leitura, como que se (con)fundindo com ela.

Em suma, a gramática vista nestes textos de abertura não é (ainda) objetivamente definida, mas, pelo menos, surge delimitada nos seus métodos (exposição e aplicação), numa função principal (ser fundamento das competências verbais), pese embora o facto de certos indicadores objetivos sugerirem um certo isolamento do conhecimento gramatical escolar, isto em relação às demais competências verbais.

No sentido de realizar uma aproximação aos conteúdos gramaticais que são escolhidos pelos autores dos ME (em função das *Metas Curriculares de Português*) e para estruturar as UD, operou-se uma delimitação das secções de atividades dos vários domínios de duas unidades ou dois capítulos dos ME: Texto narrativo – *Literatura popular e tradicional*; Texto dramático – *Teatro*.

Tabela 1. Os domínios programáticos em duas UD dos ME do 7.º ano

<b>Categorias Manuais</b>	<b>Tipos de Texto</b>	<b>Secções Leitura</b>	<b>Secções Gramática</b>	<b>Secções Escrita</b>	<b>Secções Oralidade</b>	<b>Total de Secções</b>
<b>ME01</b>						
UD01	Narrativo(s)	4	4	1	3	<b>12</b>
UD06	Dramático(s)	2	2	1	2	<b>07</b>
<b>ME02</b>						
UD02	Narrativo(s)	5	4	3	3	<b>15</b>
UD04	Dramático(s)	6	5	6	1	<b>18</b>
<b>ME03</b>						
UD01	Narrativo(s)	9	9	6	6	<b>30</b>
UD04	Dramático(s)	2	2	0	1	<b>05</b>
<b>Totais</b>	<b>2</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>87</b>
%	---	100%	93%	61%	57%	---

Depois de identificados os domínios programáticos (a *Leitura*, a *Gramática*, a *Escrita*, e a *Oralidade*) que ocorrem nas 28 SD em que se organizam as 6 UD usadas como amostra de todas as UD destes três ME (*Literatura popular e tradicional* e *Teatro* ou *Texto dramático*), tornou-se, desse modo, possível definir uma SD modelar ou (proto)típica da aula de Português, a saber: apresentação de texto(s), juntamente com atividades de leitura (100% dos casos), exercícios de gramática (93% das ocorrências), treino da escrita (61%) e da oralidade (57%). Se as atividades de leitura estão presentes em todas as 28 SD, a gramática também surge em quase todas elas, sendo, portanto, estes dois domínios os mais marcantes, pela sua presença efetiva e também pelo seu valor como símbolo desta área, ou seja, a do ensino do Português.

Prosseguindo o estudo dos ME, sempre nas duas UD escolhidas, realizou-se uma outra análise (quantitativa) das questões sobre os saberes gramaticais, presentes nas secções dos ME designadas explicitamente

“Gramática”. Daí resultam os dados da Tabela 2, onde se evidencia a prevalência de questões (e conteúdos) das áreas da morfologia (41%) e da sintaxe (33%), confirmando-se que os conteúdos morfossintáticos representam (ainda) o núcleo central do conhecimento gramatical escolar(7), tendo outras áreas importantes um valor apenas residual – surgem tão-só 13 (ou seja, 9%) questões de semântica, isto é, da disciplina que estuda o quê e porquê do sentido dos termos, dos enunciados e dos discursos.

Tabela 2. Questões gramaticais presentes nas 26 secções de gramática dos ME de 7.º ano

Áreas: <b>Manuais:</b>	Morfologia <sup>(8)</sup>	Sintaxe	Outras	<b>Total de questões</b>
ME01 (2 UD)	01	08	13	22
ME02 (2 UD)	13	19	08	40
ME03 (2 UD)	46	22	17	85
<b>Total por área</b>	<b>60</b>	<b>49</b>	<b>38</b>	<b>147</b>
<b>Percentagem</b>	<b>41%</b>	<b>33%</b>	<b>26%</b>	<b>100%</b>

Na última dimensão analítica, a das operações (meta)linguísticas que o aluno realiza para responder às questões, surgem também resultados relevantes. De facto, das três operações já definidas (Silva, 2008, p. 285), descobriu-se a prevalência das operações de reconhecimento ou reprodução do saber gramatical (66%), e isto de modo equivalente nos três ME. Como vem acontecendo, em Silva (2016, p. 105), identificamos apenas 9% de questões de explicitação, as operações metalinguísticas ou de explicitação, que implicam a fundamentação dos conhecimentos gramaticais, têm níveis bastante baixos, sobretudo nos ME01 e ME02. Este nível diminuto de operações de explicitação também terá a ver com a importância que,

(7) Em Silva (2016, p. 107), verificamos já que as questões de morfologia e de sintaxe totalizavam, em conjunto, 72% do total (53 questões em 74). Deste modo, predominavam aí “as operações de análise sintática e de classificação morfológica”, as quais transmitem uma “visão reduzida dos textos e dos discursos, pois só exercitam categorias como a palavra ou a frase.”

(8) Nesta coluna, foram inseridas não apenas as questões estritamente relacionadas com a “Morfologia” (tal como o *Dicionário Terminológico (DT) as define* – <http://dt.dge.mec.pt/>), mas também as que dizem respeito à área das “Classes de palavras”, segundo o mesmo documento orientador – o DT.



globalmente, é atribuída às secções/questões de Gramática, já que o ME03 é aquele que tem mais secções dedicadas à Gramática (11) e mais questões gramaticais (85).

Tabela 3. Operações linguísticas das questões presentes nas SD dos ME de 7.º ano

<b>Operações: Manuais:</b>	Reconheci- mento	Produção	Explicitação	<b>Total de operações</b>
ME01 (2 UD)	14	05	03	22
ME02 (2 UD)	27	10	03	40
ME03 (2 UD)	56	10	19	85
<b>Total por área</b>	<b>97</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>147</b>
<b>Percentagem</b>	<b>66%</b>	<b>17%</b>	<b>17%</b>	<b>100%</b>

#### 4. Considerações finais

Mesmo sendo uma análise por amostra, esta avaliação dos conteúdos e das operações presentes nestes três ME confirmam dados de estudos anteriormente realizados, no sentido da afirmação da natureza da gramática escolar como compilação de questões relacionadas com as palavras e as frases, estando, deste modo, condicionada a sua função instrumental, a qual serviria de base à construção de textos e de discursos. Pela prevalência das questões de reprodução ou de reconhecimento, esta não parece ser uma gramática renovada, voltada para a compreensão dos usos da língua, nem sequer distanciada do estatuto de mera nomenclatura que serve apenas os fins da avaliação.

Ao mesmo tempo, das seis UD e das 26 SD com gramática analisadas nestes três ME, pode concluir-se que este modelo de gramática tem a ver, em absoluto, com a exercitação de itens gramaticais, e pouco com a explicação ou sistematização dos mesmos. De facto, são raros os exemplos de exposição de conteúdos gramaticais:

- (1) “FIXA/ Sílabas métricas” (ME01, p. 24)
- (2) “**Recorda** / A **derivação** é um processo morfológico [...]” (ME02, p. 180)

Não passam, todavia, em claro algumas séries de exercícios do ME03, em que parece estar implícita a “aprendizagem por descoberta”(9), a qual “exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos” (Lomas, 2003, p. 292). Dos exercícios em que este percurso ocorre, citam-se aqui apenas dois exemplos, idênticos a outros, em que o verbo que fecha o ciclo do raciocínio é, curiosamente, *concluir*:

- (3) “Completa e conclui, escolhendo a opção adequada.” (ME03, p. 45)
- (4) “Completa para concluir.” (ME03, p. 50)

Esta será uma pequena abertura da gramática escolar às novas tendências da investigação linguística, em que os teóricos sustentam ser possível *desenvolver o conhecimento gramatical (escolar)* através de atividades que sigam um percurso de aprendizagem pela descoberta. Assim se implicariam mais os alunos no conhecimento formal da língua e na promoção das suas competências linguísticas. Em suma, mesmo que as MCP (de 2012 e de 2015) não provoquem alterações de fundo na substância dos conteúdos gramaticais, talvez haja certos sinais de inovação em certas metodologias de ensino e, por via disso, na prática dos professores nas salas de aula.

Finalmente, se a *reconstrução do conhecimento gramatical* poderá até ser ténue ao nível da gramática escolar, a verdade é que, em termos mais gerais e sobretudo no âmbito do conhecimento prático de uso da língua, que associava tradicionalmente a gramática (apenas) à expressão escrita, vai sofrendo algumas mudanças significativas que convém pelo menos enunciar e sinalizar, para que, em futuros estudos mais específicos, possa ser abordada de forma mais completa e abrangente.

Ora, se a gramática escolar (enquanto compêndio e enquanto conteúdo central da aula de Português), vai assimilando as novidades introduzidas pelos textos reguladores e pelos textos teóricos e de referência na área do ensino da gramática, também as “gramáticas”, em sentido global, vão mudando paulatinamente, deixando de ser gramáticas da língua (escrita) e funcionando agora como “gramáticas da comunicação”. Destes factos é um bom exemplo a obra *Comunicar. Aprenda as regras de ouro das*

---

(9) Sobre o percurso da aprendizagem pela descoberta, ver sobretudo Duarte (1998, 2008), mas também o texto inaugural desta metodologia (Duarte, 1992, p. 165), em que a autora defende muito claramente a autonomia do domínio da gramática: “Sem retirar às aulas de língua materna o objectivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma.”

*apresentações em público* de Rego & Cunha (2006), em que se discutem, desde o início, algumas técnicas da comunicação oral formal (p. 7): ou as sete (número da perfeição) “regras de ouro” de uma “apresentação PERFEITA” que, no dizer dos autores, são as seguintes (Rego & Cunha, 2006, p. 20): preparação, estrutura/esquema, respeito pela audiência, focalização, entusiasmo, impacto/impressões, tempo, acabar ‘em beleza’.

## Referências bibliográficas

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2006). LEI N.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006. In *Diário da República*, N.º 165, 1.ª Série, pp. 6213- 6218.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- BUESCU, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- BUESCU, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CASTRO, R. V. (1999). *Já agora não se pode exterminá-los?* Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. V. Castro *et al.* (Orgs.), *Manuais Escolares: estatuto, funções e história* (pp. 189-196). Braga: Universidade do Minho.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- COMÉNIUS, J. A. (1985). *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CUSTÓDIO, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.
- DUARTE, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA. VV. *Para a Didática do Português: seis estudos sobre didática* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA. VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- DUARTE, I. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In C. Reis (Org.), *Didática da Língua e da Literatura* (vol. I, pp. 47-61). Coimbra: Livraria Almedina.
- DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LEWANDOWSKI, T. (1986). *Diccionario de Lingüística* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- LOMAS, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.

- MARTÍNEZ NAVARRO, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la Educación, 19*, 95-119.
- MORGADO, J. C. (2015). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- REGO, A. & Cunha, M. P. (2006). *Comunicar: aprenda as regras de ouro das apresentações em público*. Lisboa: Dom Quixote.
- REIS, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica, 30 (1)*, 83-112.

[Recebido em 25 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 17 de janeiro de 2017]