

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MONIQUE CARBONE CINTRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMPREGO DO
FUTURO DO SUBJUNTIVO NA PRODUÇÃO
ESCRITA DE APRENDIZES ITALIANOS DE PLE**



ARARAQUARA – S.P.

2016

MONIQUE CARBONE CINTRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMPREGO DO
FUTURO DO SUBJUNTIVO NA PRODUÇÃO
ESCRITA DE APRENDIZES ITALIANOS DE PLE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientador: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Co-orientadora: Profa. Dra. Paula de Paiva Limão

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P.

2016

Cintra, Monique
Considerações sobre o emprego futuro do subjuntivo
na produção escrita de aprendizes italianos de PLE /
Monique Cintra – 2016
168 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Coorientador: Paula de Paiva Limão

1. Português Língua Estrangeira. 2. Futuro do
Subjuntivo. 3. Aprendizes italianos. I. Título.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMPREGO DO FUTURO DO SUBJUNTIVO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDIZES ITALIANOS DE PLE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientador: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Co-orientadora: Profa. Dra. Paula de Paiva Limão

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 31/05/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Membro Titular: **Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Membro Titular: **Profa. Dra. Livia Assunção Cecílio**
Università di Bologna – Dipartimento di Lettere – Italia.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Aos meus amados pais,
Orlando e Berenice, e ao
meu querido irmão, Rafael.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem não tenho palavras para agradecer, pois é no meu silêncio que Ele me compreende, me atende e me sustenta em todas as circunstâncias.

Aos meus pais, Orlando e Berenice, que com amor incondicional me transmitiram os mais dignos valores, conscientizando-me desde muito cedo a encontrar nos estudos a oportunidade de me engrandecer pessoalmente e profissionalmente;

Ao meu irmão Rafael, que sempre torceu por mim e é meu grande companheiro nas melhores fases da minha vida e também naquelas mais difíceis;

A todos os meus amigos, especialmente aqueles com quem convivi intensamente durante o meu curso de mestrado, encontrando neles o sentimento de companheirismo, que se intensificou com a distância, e a compreensão diante das minhas ausências:

Tetê, Raquel e Isa, que foram minhas companheiras de estudo para a prova de ingresso e se mantiveram firmes e fortes ao meu lado até o fim, essa vitória tem mais sabor ao lado de vocês;

Marina, doce e adorável parceira de congressos, eventos e publicações, uma amiga que chegou com o início do curso e que para sempre ficou;

Naty, Elô, Tamiris, Mariana e Cibele, cúmplices dessa conquista e grandes exemplos na minha vida;

Rafaela, tão pequena e tão gigante, esteve *accanto a me* na fase mais difícil deste trabalho;

Gianni, Pilli, Martina e Giuliana, meus escudeiros italianos.

À minha querida orientadora Wanda, por introduzir novas leituras e reflexões em suas aulas ministradas na pós-graduação, que contribuíram para a estruturação deste trabalho; por ser tão presente ainda que “virtualmente”; pela paciência e pelo cuidado em revisar e discutir comigo cada parte da dissertação e, principalmente, quando me faltava confiança, pelo incentivo na tomada de decisões importantes no percurso da minha formação;

À professora Paula Limão, a quem sou mais do que agradecida e que define na sua essência o significado, em italiano, de *una persona solare*. Sinto-me privilegiada por ter “caído em tão boas mãos” (na Itália) e por ter aparado muitas arestas durante o desenvolvimento e conclusão deste trabalho graças ao seu esforço, dedicação e apoio ilimitados. O meu respeito e a minha admiração pelo seu trabalho são, sem dúvida, motivadores para o percurso profissional que quero traçar;

Às professoras e também amigas Fernanda Veloso e Nildicéia Rocha, que juntas atuaram intensamente na sementeira desta dissertação, guiando-me nas primeiras atividades acadêmicas até o momento presente. A parceria delas, estando a Fernanda à frente da área de italiano e a Nildi à da área de PLE, foi o impulso inicial para a realização deste mestrado.

À professora Livia Cecilio, que além de propiciar estudos valiosos (minhas primeiras fontes bibliográficas) sobre a realidade de PLE na Itália, concedeu-me o imenso prazer de acompanhá-la, por uma semana, nas aulas ministradas em duas universidades italianas e, assim, pude conhecer outros dois diferentes e encantadores contextos de ensino de PLE.

A todos os meus professores, pelo conhecimento compartilhado nas aulas e pela grandiosa contribuição de cada um deles nas diferentes fases da minha formação, especialmente, à Maria Gloria, que me fez conhecer as primeiras palavras da língua italiana e sentenciou a minha eterna paixão pela Itália.

Ensinar é um exercício de imortalidade, que de alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra, sendo que, desse modo, o professor não morre jamais, estando a cada dia no pensamento daqueles a quem ensinou.

Rubem Alves (2000, p.45)

RESUMO

Este trabalho consiste na análise da produção escrita de universitários italianos aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) nos cursos de “Línguas e Culturas Estrangeiras” e “Tradução Intercultural” do departamento de Letras de uma universidade da região central da Itália. Dedicamos nossa atenção, em particular, para o futuro do subjuntivo que é um tema pouco explorado na área de PLE e que, sendo uma forma verbal exclusiva da língua portuguesa, é motivo de grande dificuldade por parte dos aprendizes italianos. Assim sendo, traçamos um percurso que prevê desde a identificação dessas dificuldades até a sua descrição e classificação, bem como a análise das estruturas linguísticas pragmáticas desses alunos quando inseridos num contexto *irrealis* com projeção futura. Para fundamentar o nosso estudo, recorreremos a teorias da Linguística Geral e, predominantemente, da Linguística Aplicada com o intuito de considerarmos algumas questões envolvidas na aquisição/aprendizagem do FS por aprendizes que possuem o subjuntivo no presente e no passado no paradigma da língua materna, mas não dispõem desse modo no tempo futuro, como é o caso dos italianos. Baseamo-nos nas teorias relacionadas com o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira (LE), tais como a Análise de Erros (CORDER, 1967) e a Interlíngua (SELINKER, 1972) para o estudo das dificuldades verificadas nas produções escritas. Pautamo-nos também no foco principal da abordagem funcionalista que considera a língua em uso, ou seja, que as estruturas linguísticas são empregadas a partir das necessidades de comunicação dos usuários da língua, para examinarmos os enunciados escritos por esses aprendizes. Ademais, sabemos que na aquisição/aprendizagem de uma LE, um dos processos cognitivos mais recorrentes é a interferência da língua materna, que quando entendida como estratégia do processo de aprendizagem pelo qual o estudante passa, pode indicar as associações feitas pelo aprendiz e despertar a reflexão do professor acerca de uma metodologia diferenciada. Por meio deste estudo, buscamos também disponibilizar resultados que possam ser reunidos às teorias desenvolvidas na área de PLE e utilizados pedagogicamente no contexto específico de ensino que aqui se apresenta.

Palavras – chave: português como língua estrangeira; aprendizes italianos; futuro do subjuntivo.

ABSTRACT

This work consists in the analysis of the written production of Italian university Portuguese learners as a Foreign Language (PLE) in the courses of "Foreign Languages and Cultures" and "Intercultural translation" Language of a university department in the central region of Italy. We devote our attention particularly to the future subjunctive, which is a topic not yet fully explored and, being a sole verbal form of the Portuguese language, is a matter of great difficulty by Italian learners. Therefore, we set a course which provides from the identification of these difficulties to their description and classification, as well as the analysis of pragmatic language structures of these students when placed in context with *irrealis* future projection. In order to substantiate our study, we fell back upon the General Linguistics theories and prevalingly from Applied Linguistics in order to consider some issues involved in the FS acquisition / learning by learners who have the subjunctive in the present and in the past of the mother tongue paradigm, but lack thereby future time, as is the case of the Italians. We rely on theories related to the acquisition / learning process of a foreign language (LE), such as Error Analysis (CORDER, 1967) and Interlingua (SELINKER, 1972) to study the difficulties experienced in written productions. We have also guided the main focus of the functionalist approach which takes into account the language in use, meaning that linguistic structures are employed from the communication needs of the language users to examine the statements written by these learners. Furthermore, we know that in the LE acquisition / learning, one of the most recurrent cognitive processes is the mother tongue interference, which, when understood as a learning process strategy whereby the student is taken through, may indicate the associations made by the learner and may also awaken the teacher's reflection regarding a different methodology. Through this study, we also seek to make these results available, which can be brought together to the theories developed in the PLE area and used pedagogically in the specific context of teaching which is presented here.

Key-words: Portuguese as a foreign language; Italian speakers; future subjunctive mode.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pressuposição e asserções <i>realis</i> , <i>irrealis</i> e negativa	66
Quadro 2	O esquema modo-temporal nas construções factuais	74
Quadro 3	O esquema modo temporal nas condições contrafactuais	78
Quadro 4	O esquema modo-temporal nas construções eventuais	82
Quadro 5	Escala epistêmica e escala formal	85
Quadro 6	A correlação de tempos verbais nas construções temporais com <i>quando</i>	90
Quadro 7	A correlação de tempos verbais nas construções temporais com <i>enquanto I</i>	92
Quadro 8	A correlação de tempos verbais nas construções temporais com <i>enquanto II</i>	93
Quadro 9	Procedimentos de investigação	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Processos relacionados à IL	126
Gráfico 2	Formas verbais encontradas nas prótases com <i>se</i>	126
Gráfico 3	Formas verbais encontradas nas temporais com <i>quando</i>	127
Gráfico 4	Formas verbais encontradas nas temporais com <i>enquanto</i>	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
CARPE	Colóquio Ação e Reflexão em Português para Estrangeiros
CELP-Bras	Exame de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLA	Centro Linguístico Ateneo
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FCLAr	Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara
FS	Futuro do Subjuntivo
IILP	Internacional da Língua Portuguesa
IL	Interlíngua
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Italiana
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
ME	Momento do Evento
MF	Momento de Fala
MIUR	Ministero della Ricerca e dell'Istruzione dell'Università
MR	Momento de Referência
PI	Presente do Indicativo
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLM	Português como Língua Materna
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
SAPEC	Seminário de Atualização em Português para Estrangeiro e Culturas Lusófonas
SIMELP	Simpósio Mundial da Língua Portuguesa
SIMPLESH	Simpósio de Português Língua Estrangeira, Segunda ou de Herança
SINEPLA	Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional

SIPLE	Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira
TAM	Tempo, Aspecto e Modo
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas

3.2. Contexto da investigação	114
3.3. Escolha e perfil dos participantes	116
3.4. Instrumentos de pesquisa	117
3.4.1. Análise documental: exercícios realizados em sala de aula pelos alunos.	118
3.4.2. Propostas de atividades escritas	120
3.5. Procedimentos de análise	121
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DO DADOS	123
4.1. Análise de produções controladas	124
4.2. Análise de produções semi-controladas e livres	126
4.2.1. Transferência linguística	130
4.2.1.1. Construções com <i>SE</i> :	131
4.2.1.2. Construções com <i>QUANDO</i>	136
4.2.1.3. Construções com <i>ENQUANTO</i>	138
4.2.2. Hipergeneralização de regras	138
4.2.2.1. Construções com <i>SE</i>	139
4.2.2.2. Construções com <i>QUANDO</i>	140
4.2.2.3. Construções com <i>ENQUANTO</i>	142
4.2.3. Estratégias de aprendizagem	142
4.2.3.1. Construções com <i>SE</i>	143
4.2.3.2. Construções com <i>QUANDO</i>	145
4.2.3.3. Construções com <i>ENQUANTO</i>	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	157
APÊNDICES	159

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se sob a perspectiva do alargamento das fronteiras do português a falantes de outras línguas, com a intenção de agregar novos conhecimentos àqueles que vêm sendo produzidos na área emergente de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Primeiramente, faz-se necessário dizer que a escolha do tema foi resultado de uma motivação pessoal que nasceu de uma experiência de estudos na Itália propiciada pelo acordo cultural existente entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Araraquara e a *Università degli Studi di Perugia* – Itália, no período de fevereiro a julho de 2013. Durante esses seis meses, tivemos a oportunidade de frequentar disciplinas oferecidas pelo departamento de Letras e de conhecer alunos italianos que estudavam o PLE. Esses alunos demonstraram grande curiosidade pelo “português do Brasil”, principalmente pelo fato de as aulas de Língua Portuguesa (LP) focalizarem a variante europeia e, muitas vezes, solicitavam a nossa ajuda para compreenderem alguns tópicos gramaticais específicos – como o futuro do subjuntivo (FS) – e praticarem mais as habilidades de produção e compreensão oral na interação com um falante de língua materna que não fosse o professor deles. Foi, então, que nos deparamos com a inquietude decorrente da necessidade de redescobrir a nossa língua e a nossa cultura através do olhar do aprendiz estrangeiro.

No segundo semestre de 2013, já de volta ao Brasil, participamos – voluntariamente – do projeto de extensão de PLE da Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara (FCLAr) – coordenado na época pela professora Dra. Nildicéia Aparecida Rocha – e passamos a refletir sobre a carência que ainda reside na formação de profissionais especializados nessa área.

Enxergamos, assim, no curso de pós-graduação uma possibilidade de reparar essa lacuna na nossa formação obtida em licenciatura e bacharelado em Letras (Português e Italiano) e optamos por tomar a realidade de ensino e aquisição/aprendizagem de PLE numa universidade da região central da Itália como cenário do nosso trabalho.

Dessa forma, além da experiência¹ que temos na atuação no ensino de língua e cultura italiana como LE, pretendemos também operar a favor da pesquisa em PLE, não

¹ Tivemos o privilégio de participar do primeiro ano de realização do projeto PIBID de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES, como bolsista nos anos de 2011 e 2012. Sem dúvida, essa foi uma experiência que contribuiu muito para a nossa formação acadêmica e aumentou o nosso interesse pela

apenas em decorrência da nossa motivação pessoal, como também nos colocando à disposição das exigências atuais: a demanda é expressiva e requer, com emergência, profissionais e pesquisadores especializados. Além disso, a especificidade do contexto para qual o português é direcionado deve ser levada em consideração e é ainda pouco explorada nos estudos que vêm se desenvolvendo sobre PLE.

Esses estudos, por sua vez, englobam diversas discussões além daquelas que primeiro nos vêm em mente – questões linguísticas e metodológicas – quando nela pensamos isoladamente como disciplina e, por esse motivo, faremos uma breve apresentação de outros assuntos que também consideramos pertinentes para o nosso trabalho, como, por exemplo, o interesse internacional pelo português como estratégia econômica e política e, conseqüentemente, a expansão de suas fronteiras linguísticas, a realidade de ensino do PLE na Itália e questões relacionadas com formação de professores de PLE no Brasil e com os movimentos nacionais em direção à divulgação do português em nosso país.

A procura e o interesse pelo português do Brasil como LE associam-se a razões políticas e de mercado em consequência da projeção internacional que o país está conquistando como superpotência emergente, como sustenta Zoppi-Fontana (2009, p.14) na afirmação a seguir:

nesta ampla conjuntura de ações estratégicas do Estado brasileiro tendentes à reconfiguração da sua inserção no espaço geopolítico internacional, observamos que a questão da “valorização e divulgação da língua portuguesa”, da sua “internacionalização”, da sua redefinição como “língua de comunicação internacional”, aparece com vigor e ocorrência nas práticas discursivas de diversos setores da sociedade. Desta maneira, razões políticas e de mercado se conjugam para **delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo [...].** (grifo nosso)

A criação do Mercosul (1991) assume um papel de destaque no que diz respeito à necessidade de formação e titulação de professores especializados, pois a língua portuguesa e espanhola são tidas como línguas oficiais no âmbito da política internacional do cone sul americano. Entre o Brasil e a Argentina, por exemplo, estão vigentes acordos bilaterais que oficializam o oferecimento da LP no âmbito educativo do país vizinho, conforme expõe Allegro (2014, p.42) e retoma as palavras de Ferreira

prática docente, desenvolvendo um olhar crítico que nos iniciou no mundo da pesquisa que tem como foco a observação e reflexão da prática.

(2001) para dizer que “dentro desse contexto de integração econômica, social, política e cultural dos países do Cone Sul, está implícita também a necessidade de uma integração linguística na qual a aprendizagem do português e do espanhol torna-se objetivo prioritário”.

Dentro do ambiente político e econômico, o português vem adquirindo maior influência também em função da criação do Brics (2001), um novo e forte bloco econômico, do qual o Brasil faz parte ao lado da Rússia, Índia, China e África do Sul.

Uma pesquisa realizada, no início de 2014, pelo British Council² sobre as línguas prioritárias no Reino Unido, revela que o português aparece em sexto lugar como uma das dez mais importantes línguas durante as duas próximas décadas. Esse prestígio deve-se não apenas às razões econômicas, geopolíticas, culturais e educacionais e aos 244,392 milhões³ de falantes de português em todo mundo, mas também a outro fator de grande relevância, que é o de a língua portuguesa ser o quinto idioma mais usado na internet.

Assim sendo, não se pode desconsiderar o valor de mercado atribuído ao português em decorrência do interesse de pessoas de diferentes nacionalidades por aprenderem o nosso idioma. Nesse âmbito, pensa-se no português como “língua transnacional”, ou seja, como *mercadoria* para a economia internacional (ZOPPI-FONTANA, 2009).

O potencial turístico do nosso país e os holofotes a ele direcionados em virtude de acontecimentos importantes como a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016) somam-se aos fatores já mencionados para o foco de interesse na aprendizagem do português além das fronteiras do Brasil e dos outros sete membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa): Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Nota-se, nas últimas décadas, um aumento de pesquisas realizadas no Brasil destinadas a refletir sobre o ensino de PLE, a ampliação de ações de natureza acadêmica, como realização de seminários e congressos nacionais e internacionais, a elaboração e publicação de materiais didáticos voltados para essa área e, conseqüentemente, obtém-se o aperfeiçoamento dos processos de ensinar e aprender o

² Para ler a pesquisa na íntegra, acesse:

<<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future.pdf>>

³ O *site* do Observatório da Língua Portuguesa <<http://www.observalinguaportuguesa.org>>, que reúne diversas fontes para construir as suas estatísticas e aponta para 244,392 milhões de falantes de português em todo o mundo. Coloca, no entanto, o português como a quarta língua mais falada do mundo, atrás do mandarim, do espanhol e do inglês. Com efeito, a posição do português nas listas das línguas com maior número de falantes varia conforme os critérios das organizações que as elaboram.

PLE. Almeida Filho & Lombello (1989) chamam a atenção para a “fase de consolidação institucional” e de incremento de pesquisas de PLE no nosso país.

Allegro (2014) ilustra bem essa realidade aludindo aos principais congressos organizados na área de PLE desde o 1º Seminário SAPEC (Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas), em 1996, que contou com o apoio da UNESCO, da União Latina, do Ministério da Educação e do Desporto e da Universidade de Campinas, resultando na publicação do livro **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira** (ALMEIDA FILHO, 1997). Além de destacar eventos importantes como os simpósios anuais realizados pela SIPLE (Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira, constituída em 1992) e o colóquio internacional “A internacionalização da língua portuguesa: concepções e ações” (2013), promovido em conjunto pela ANPOLL e pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), a autora elenca outros como: I SIMELP (Simpósio Mundial da Língua Portuguesa, 2008), I Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (Brasília, 2010), 1º SIMPLESH (Simpósio de Português Língua Estrangeira, Segunda ou de Herança, UFSCar, 2010), 1º SINEPLA (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional, UFRGS, 2012), VII Jornadas de Língua e Cultura Lusófonas (Espanha, 2013), II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (Lisboa, 2013) e o I CARPE (Colóquio Ação e Reflexão em Português para Estrangeiros, UFSCar, 2010). Comenta ainda que “a diversidade de congressos é um reflexo das diversas facetas que o ensino de PLE adquire” (ALLEGRO, 2014, p.32).

A preocupação em promover e divulgar a LP também resultou em algumas medidas brasileiras como a elaboração de um exame de proficiência em língua portuguesa brasileira (CELP-Bras) pelo MEC, em 1993 e inauguração do Museu da Língua Portuguesa, em 2006, na cidade de São Paulo.

Já no que diz respeito à formação de profissionais especializados, embora existam previsões cada vez mais visíveis para o ensino de PLE para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras, ainda há uma lacuna na maioria dos cursos de graduação do país, que não possuem na grade curricular uma disciplina específica para tratar desse tipo de formação. Enquanto persistir esse quadro, almeja-se reparar essa falha e expandir os conhecimentos acumulados durante o processo de formação de professores de línguas, ingressando em cursos de pós-graduação que possuam – entre as disciplinas ofertadas – a possibilidade de complementação e especialização dos saberes

relacionados ao ensino do PLE, que é, definitivamente, diferente do ensino de português como língua materna (PLM). (ALMEIDA FILHO, 2007). No Brasil, dos cursos de graduação destinados à formação específica de professor de PLE, podemos citar aqueles oferecidos pela UnB (Universidade de Brasília), pela UFBA (Universidade Federal da Bahia) e, recentemente, pela UNICAMP (Universidade de Campinas).

Atualmente, outros investimentos estão sendo feitos, como por exemplo, a expansão gradativa da Rede de Leitorados Brasileiros no exterior, o que revela a valorização da nossa língua no âmbito das comunidades acadêmicas formadoras de opinião, porém um dos impasses é, justamente, recrutar profissionais especializados e capacitados para atuarem nesse âmbito. Uma vez que o PLE passa a ser difundido em diversas universidades do mundo, é significativa a necessidade de pensar o seu ensino a partir das especificidades de cada comunidade linguística em que ele é inserido.

Infelizmente, esses investimentos que miram o exterior ainda alcançam muito pouco a realidade italiana e, conseqüentemente, acaba por influenciar o predomínio da variante europeia nas aulas de PLE, dado que a maior parte dos professores é de origem portuguesa. Enquanto o gigante sul-americano ainda revela uma grave insuficiência de leitores, evidenciando a falta de uma política linguística mais consistente da promoção do português e da cultura brasileira, o governo português atua com forte influência na oferta italiana de formação de PLE, financiando leitores de nacionalidade portuguesa e difundindo a variedade da língua portuguesa na Itália. (CECÍLIO, 2013b)

Diferentemente do inglês, do francês, do alemão e do espanhol, o português não era ensinado na escola italiana, restringindo-se ao âmbito universitário e às escolas de idiomas, todavia, no ano de 2014, a LP também foi incluída nas tabelas ministeriais como disciplina que pode ser ensinada nas escolas italianas. O código da disciplina é o AF46 e foi fixado pelo decreto: MIUR - Ministero della Ricerca e dell'Istruzione dell'Università - AOOUFGAB - Ufficio del Gabinetto REGISTRAZIONE decreti Prot. n. 0000312 - 2014/05/16 - REGISTRAZIONE. A procura por professores de português na Itália, sem dúvida, está aumentando consideravelmente e para a formação dos que pretendem atuar nessa área, estão habilitadas duas grandes universidades italianas: *Libera Università degli Studi "S. Pio V" di Roma*, na cidade de Roma, e *Università Ca' Foscari*, em Veneza⁴.

⁴ Informações obtidas no site: <<https://www.roma.embaixadaportugal.mne.pt/it/1-ambasciata/notizie/455-la-lingua-portoghese-diventa-materia-di-insegnamento-nelle-scuole-italiane>> Página consultada em 16 de fevereiro de 2016.

Este trabalho justifica-se, especialmente, pela significativa carência de estudos científicos específicos para o ensino de português aos falantes de italiano, revelando uma defasagem concernente às pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Estudos Linguísticos de PLE. A respeito disso, Livia Cecilio (2012), professora de PLE na *Università di Bologna*, Itália, afirma que

só na Itália existem quase trinta universidades que oferecem o português como língua estrangeira em seus cursos de Letras; contudo, o público italiano sofre com a escassez de material didático especializado nessa área. A falta de uma análise comparativa aprofundada e de um estudo mais atento do português brasileiro como segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) a italo falantes é sentida nos dois lados do Atlântico. (CECILIO, 2012, p. 2-3)

A outra grande relevância deste estudo está no fato de não existirem trabalhos publicados, até então, sobre o ensino do futuro do subjuntivo (FS) no contexto de PLE e também por ser um tema que despertou o nosso interesse, conforme dito anteriormente, a partir da dificuldade pontuada pelos alunos, ou seja, foi um “problema real” que motivou a nossa investigação. Independentemente da variante – europeia ou brasileira – adotada nas aulas desses alunos, o FS se manifesta, em ambas, nos mesmos contextos discursivos e sofre as mesmas variações de uso – identificação das formas irregulares com a de infinitivo – e, portanto, não faremos, neste estudo, distinção entre português europeu e português brasileiro.

O FS é uma forma verbal específica do português e precisa ser abordado a partir de seu uso para fins comunicativos e não apenas como um acúmulo de regras que têm de ser memorizadas, mesmo porque as “regras” por si só não proporcionam a compreensão de algumas nuances de significado, como veremos mais adiante.

No ensino de Língua Estrangeira (LE)⁵, sobretudo no contexto universitário – cenário deste estudo –, é comum a referência à forma gramatical como cerne da explicação das estruturas linguísticas e é dado menos atenção ao aspecto comunicativo. Entretanto, descrição pura e simples da estrutura gramatical, acompanhada de listas de exceções e irregularidades, não garante o desempenho linguístico em situações de

⁵ Usaremos, nesta dissertação, o termo língua estrangeira (LE), pois estamos estudando a aquisição/aprendizagem do português por estudantes universitários italo falantes, no entanto, faz-se interessante considerar a distinção que muitos autores fazem entre os termos: língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). Consideramos o primeiro referente à língua aprendida em um contexto institucional e o segundo para indicar a língua que se aprende em uma comunidade linguística, no caso, bilíngue.

comunicação real. Júdice (1997, p.52) corrobora essa ideia pontuando que “o desenvolvimento da competência comunicativa (aprendizagem) de regras gramaticais e de seu adequado uso real (regras contextuais ou pragmáticas) é um processo longo e delicado, que envolve aspectos cognitivos e afetivos”.

O aprendiz de PLE – falante de qualquer outra língua – deve conhecer e saber empregar distintamente o modo indicativo e subjuntivo tanto para falar de eventos passados, presentes, como futuros. Uma maior atenção a essas distinções se faz ainda mais necessária se na língua materna (LM) dos alunos não houver essa marcação distintiva, como é o caso da língua italiana em que encontramos as formas do indicativo – nos tempos presente ou futuro, dependendo do grau de envolvimento do falante com a ação que comunica – para relacionar dois eventos futuros dependentes entre si.

O modo subjuntivo é usado na língua italiana para se referir a uma hipótese situada no passado ou para manifestar opinião, incerteza, desejo etc., em relação ao momento presente, assim como na língua portuguesa. No entanto, o português é um idioma que atribui ao falante uma maior “escolha” de tempos verbais, orientadas para o tempo posterior ao momento de enunciação porque tem o futuro do subjuntivo – nas formas simples e composta – além das formas verbais comuns nas demais línguas românicas como o espanhol, francês ou italiano. Assim sendo, é um tema que interessa não somente aos envolvidos no contexto italiano de ensino e aquisição/aprendizagem de PLE como pode também despertar curiosidade daquelas que atuam na área de PLE em geral.

Para melhor ilustrarmos nossas considerações, na canção “Se você quer”, de Roberto Carlos, encontramos frases condicionais, sintaticamente iguais, e com significados diferentes devido ao emprego do presente do indicativo (PI) e do FS:

(1) “Se você *quer* voltar para mim, não vai ser como era antes”
(indicativo - presente)

(2) “Se você *quiser* voltar, se você *quiser* que eu volte”
(subjuntivo - futuro)

Notamos, assim, que para apreender o significado de ambas as orações subordinadas, não basta conhecer a forma verbal do presente do indicativo e do futuro do subjuntivo, é preciso levar em conta o contexto em que foram produzidas e no que

diferem semântica e pragmaticamente, embora tendo a mesma ordem sintática (conjunção “se” + sujeito “você” + verbo de volição “querer”).

Como há construções intrínsecas aos usuários nativos da língua, essas precisam ser mais bem detalhadas para que o falante não nativo de português consiga atingir um nível relevante de competência linguística. De maneira geral, nas gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa, as conjunções/locuções conjuntivas são expostas em uma lista sem qualquer observação sobre suas condições de uso e seus aspectos semânticos, como se pudessem ser utilizadas de forma aleatória ou simplesmente a partir de uma estrutura fechada. Isso dificulta o ensino de português, principalmente como LE.

Adotando a perspectiva funcionalista, buscamos analisar a relação que existe entre a escolha de uma ou de outra forma verbal nesse tipo de oração – condicional não factual – e também nas temporais com quando e enquanto, e a expressão da intenção do falante.

Afinal, que distinções semânticas relevantes há entre (1) e (2) que justifiquem a escolha de uma ou outra forma verbal? É importante que os não nativos fiquem atentos aos diferentes sentidos que uma ou outra forma verbal podem instaurar nos enunciados, para que eles se aproximem ao máximo do uso argumentativo que os nativos constroem ao optarem pelo presente do indicativo ou futuro do subjuntivo e, assim, tornarem-se usuários competentes do português. Para isso, consideramos necessária a compreensão dessas estruturas de acordo com a proposta da gramática funcional, cuja questão fundamental, segundo Neves (1997, p.73) a respeito da gramática de Halliday, “é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, não como fim em si mesmos”.

Concordamos também com a declaração de Júdice (1997, p.53) de que a capacidade comunicativa engloba, essencialmente, criação ou recriação de discursos em diferentes modalidades, ou seja, saber usar os elementos linguísticos de forma contextualizada. A gramática deve ser tratada como uma experiência operacional, “como meio para o aprimoramento do uso de formas, porque também sabemos que o aprendizado de uma LE não pode ser unicamente inconsciente, mesmo numa situação de imersão”.

Entre as funções comunicativas – perguntar, expressar acordo/desacordo, comparar, afirmar, apresentar consequências, ordenar etc., – que podem e devem ser exploradas a partir de atividades orais e escritas, sendo estas últimas o foco deste

trabalho, estão aquelas que envolvem a *indagação da possibilidade* e a *criação da suposição*. Essas são, em particular, as que mais nos interessam por se apoiarem numa modalidade não factual geralmente expressa pelo modo subjuntivo nas línguas latinas.

Podemos dizer que no português existem estruturas “marcadas” que pedem o uso do futuro do subjuntivo (FS) em construções que expressam a possibilidade de uma situação futura ocorrer e, conseqüentemente, dela dependerá a realização ou não de outro evento também futuro, como, por exemplo, nas frases (3) e (4):

(3) Se ela *chegar* depois do funcionário, não poderá entrar na empresa.

(4) Quando *visitar* Roma, você dificilmente manterá essa opinião.

Entendemos por estrutura marcada aquela que consiste numa característica específica de uma língua, não sendo comum nas demais. Neste estudo, o FS representa, para os aprendizes italianos de PLE, uma estrutura marcada da nossa língua, pois, embora exista o modo subjuntivo na língua italiana, não existe, para esse modo, o tempo *futuro*. A teoria do marcado, segundo Sandes (2004), corresponde ao nível de facilidade ou dificuldade do processamento psicolinguístico de uma dada categoria gramatical que, no nosso caso, auxiliará na compreensão das dificuldades apontadas pelos alunos e das estruturas linguísticas empregadas por eles nas suas produções escritas.

Além disso, Sandes (2004) apoiada em Liceras (1996), explica que nos estudos de aquisição de LE, as propostas sobre a relação entre o marcado e a dificuldade de aquisição ou possibilidade de transferência da língua materna estão associadas à distância linguística que o aprendiz percebe entre a sua língua e a LE. A autora remete-se também à importância destacada por Liceras (1996, p.72) sobre as considerações das estruturas marcadas nos estudos da gramática da Interlíngua, que conta com a possibilidade de existir uma relação entre os aspectos marcados e a permeabilidade. Partindo desse pressuposto é que nos questionamos sobre como os aprendizes italianos de PLE constroem seus enunciados permeados pela possibilidade projetada no futuro.

Levando em conta que, no confronto entre o português e o italiano, uma das diferenças em nível gramatical é a inexistência, no italiano, de uma forma verbal para a expressão do FS; pressupomos, então, que a aquisição/aprendizagem dessa estrutura linguística seja permeada por dificuldades que levariam os aprendizes italianos ao

desvio do emprego padrão⁶ ou a recorrerem a outras estratégias linguísticas para evitarem o seu uso. Para averiguar isso, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa, que direcionaram o nosso estudo a fim de respondê-las: (i) a estrutura do FS aparece na competência comunicativa dos alunos?; (ii) o FS aparece em produções escritas de aprendizes italianos? Como ele é empregado ou quais são os recursos utilizados para não usá-lo? e (iii) tomando por base essas produções, há fatores característicos da interlíngua desses estudantes que nelas intervêm?

Assim sendo, os nossos objetivos gerais estão centrados na questão da aquisição/aprendizagem de PLE aos falantes de língua italiana, como: verificar se há interferência da língua italiana no uso do FS do português, nas produções escritas dos alunos e, em caso afirmativo, distinguir traços característicos do sistema interlinguístico que os aprendizes utilizam. Dentre os objetivos específicos, destacamos: realizar um levantamento teórico sobre a descrição do funcionamento e do uso do FS em português e observar/contrastar com o tempo/modo verbal utilizado em italiano, averiguar se os alunos dominam a estrutura formal do FS e verificar se e como eles o empregam nas suas produções textuais escritas.

Quanto à organização do nosso trabalho, dedicamos o primeiro capítulo à fundamentação teórica, revisando as principais teorias que tratam do processo de aquisição/aprendizagem de LE e delimitando a perspectiva funcionalista que norteará a nossa análise, partindo da descrição das estruturas gramaticais interpretadas no uso social da linguagem. No segundo capítulo, apresentamos e descrevemos as categorias gramaticais do paradigma verbal necessárias à nossa análise, especificando-as no português e no italiano. Em seguida, tecemos considerações gerais acerca do FS e, então, discorremos sobre as orações condicionais e temporais como principais contextos de emprego do FS, refletindo sobre os valores e uso da categoria “tempo” no funcionamento discursivo e sobre a força semântica dos marcadores (conjunções) nas orações subordinadas em português e em contraste com o italiano. O terceiro capítulo apresenta a metodologia e natureza de pesquisa, os instrumentos de análise, os critérios a serem seguidos e a descrição dos participantes e do contexto em que se inserem. Com base nos capítulos anteriores, desenvolvemos no capítulo quatro a nossa análise e encerramos o presente trabalho com as nossas considerações finais. Por se tratar de um trabalho autêntico dentro das pesquisas sobre aprendizagem e aquisição de PLE por

⁶ Usamos o termo “emprego padrão” não para nos referirmos à norma padrão, mas, sim, ao uso do FS possivelmente feito por um nativo.

estudantes italianos, é natural que a discussão teórica, aqui apresentada, seja mais ampla do que a análise do aspecto específico no capítulo IV, justamente porque não apresentamos somente uma discussão dos aspectos cognitivos próprios desse processo de aquisição e aprendizagem, mas também uma descrição linguística dos sistemas verbais do italiano e do português, para que se possa entender a relação entre eles e as dificuldades apresentadas pelos estudantes demonstradas na análise.

Esperamos, com a realização deste estudo, propiciar reflexões profícuas para que os envolvidos nesse contexto específico de ensino e aquisição/aprendizagem de PLE possam dele se beneficiar e, principalmente, no caso dos alunos, iluminar as questões que encerram o emprego do FS nas situações comunicativas. Aprender uma nova língua pressupõe o conhecimento de suas estruturas gramaticais voltadas para finalidades comunicativas, visando à articulação da competência comunicativa do idioma de acordo com as interações que se estabelecem entre os seus falantes e os ambiente em que se encontram e é dessa forma que procuramos abordar o assunto do FS neste trabalho.

CAPÍTULO I – EMBASAMENTO TEÓRICO

Os pilares teóricos que sustentam a nossa investigação encontram-se no âmbito da Linguística Aplicada, a qual abriga, entre outros, os aspectos processuais do ensino e aquisição/aprendizagem de LEs buscando soluções para os problemas detectados na prática, além de superar uma abordagem meramente descritiva e limitada a antever as dificuldades potenciais no contexto de LE.

A dificuldade é apreendida na prática e, então, tomada como objeto de estudo teórico. Santos Gargallo (1999, p.10) define a linguística aplicada como uma disciplina científica mediadora entre o campo da atividade teórica e prática, interdisciplinar e educativa, orientada para a resolução de problemas que têm suas origens no uso da linguagem no seio de uma comunidade linguística.

Com o resultado desta pesquisa, pretendemos compartilhar com os docentes de PLE nossas considerações acerca das dificuldades relacionadas com o FS na comunidade linguística cujo alunado italiano é aprendiz do PLE, oferecendo um possível aparato ao problema diagnosticado; entendemos que estamos lidando com uma ciência aplicada, concordando, assim, com a distinção apresentada por Bohn (1988) entre essa ciência e aquela básica ou pura:

[...] ciência pode ser apresentada como simples descrição teórica dos fatos sem incluir motivações utilitárias, ou pode-se descrever, classificar os fatos com um objetivo de uso que venha responder às aspirações de desenvolvimento e de conforto de uma comunidade. No primeiro caso, temos o que chamamos de ciência básica ou pura e no segundo temos a ciência aplicada. (BOHN, 1988, p.12)

Segundo o autor, “a pesquisa aplicada é dirigida ao uso da pesquisa básica (investigação fundamental teórica ou experimental) para fazer coisas ou criar situações que servirão a um propósito prático ou utilitário” (BOHN, 1988, p.13). No entanto, faz uma ressalva ao declarar que não é fácil distinguir categoricamente ciência pura de ciência aplicada, pois ambas não parecem ser mutuamente exclusivas.

O ensino de línguas não é mais concebido, hoje em dia, sem o necessário suporte teórico oferecido pela Linguística Geral e é sobre a aplicação desses fundamentos teóricos que buscamos tratar em nosso estudo.

A Linguística Aplicada é reconhecida, principalmente, por sua natureza interdisciplinar, pela capacidade de unir – de forma complementar – as teorias, conforme observaremos durante o desenvolvimento deste estudo. Nas seções seguintes, apresentaremos algumas propostas teóricas para análise da aquisição/aprendizagem de LE, como por exemplo, questões específicas sobre o fenômeno da interlíngua, a interpretação que a análise de erros tece a respeito do “erro” do aluno e o significado da competência comunicativa nesse processo, recorrendo ao funcionalismo para a investigação e compreensão das estruturas linguísticas articuladas dentro dos enunciados, partindo sempre do seu uso.

1.1. Aquisição/aprendizagem de LE

Nas pesquisas que têm a LE como um dos principais temas, encontramos, frequentemente, o termo “aprendizagem” quando se discute sobre ensino, referindo-se ao percurso traçado pelo aluno – num contexto institucional – desde o primeiro contato com a nova língua até a competência comunicativa da mesma em situações que ele seja capaz de empregá-la para se comunicar. Entretanto, durante esse processo, mesmo se tratando de um contexto artificial (ou institucional), no qual há instrução formal e explicitação das regras da língua como sistema, ocorre também a aquisição da LE, pois o aluno não está o tempo todo apenas estabelecendo associações lógicas e formais entre o que sabe e o que aprende no conteúdo novo, está também inserido num contexto comunicativo no qual está atuando ativamente, ainda que, num primeiro momento, apenas como ouvinte.

Classificar com exatidão o que é aprendido e o que é adquirido pelo aluno de LE não é uma tarefa fácil, pois ambos estão relacionados a processos cognitivos difíceis de serem investigados. Por esse motivo, convencionamos adotar o termo *aquisição/aprendizagem*⁷ todas as vezes que nos reportamos ao processo pelo qual passa o estudante de LE ao adquirir e/ou aprender tal língua.

Enquanto a **aprendizagem** é um processo consciente por meio do qual se dá a internalização de um sistema linguístico e cultural conduzido pelo conhecimento explícito, instrução verbal e reflexão sistemática da língua, a **aquisição** configura um

⁷ Entretanto, em algumas citações, aparecerá o termo “aprendizagem” referindo-se a esse processo pelo qual passa o estudante de LE num contexto institucional, pois alguns autores distinguem “aprendizagem” e “aquisição” a fim de separar o campo do ensino e os fatores inatos da teoria de Chomsky.

processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras em decorrência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem referência explícita à forma. (KRASHEN, 1982)

Para se compreender melhor as discussões acerca da aquisição/aprendizagem, é necessário retomarmos alguns acontecimentos e surgimento de novas pesquisas que revolucionaram os primeiros estudos centrados no ensino e focados nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Sandes (2004) refere-se aos trabalhos de alguns estudiosos como Freeman e Long (1994), Liceras (1992), González (1994) para explicar que as pesquisas desenvolvidas por Chomsky (1957, 1959, 1965) sobre a aquisição da linguagem segregam os estudos sobre aquisição e aqueles voltados para o campo do ensino. O estudo da aquisição de uma LE, para as novas propostas que surgem, pode e deve constituir uma disciplina autônoma, considerando relevante a questão pedagógica, porém, delimitando campos de estudos diferenciados.

Apoiando-se em Freeman e Long (1994), Sandes (2004, p.7) menciona teorias que nascem no âmbito da discussão sobre aquisição/aprendizagem de língua, com diferentes pontos de vista, tais como: o *comportamentalismo*, que teve como um dos mais importantes representantes Skinner (1957); o *inatismo*, que parte das teorias de Chomsky (1959); e o *interacionismo*, que leva em consideração em suas explicações tanto o fator ambiental da primeira teoria quanto os fatores inatos da teoria de Chomsky, ainda que de modo diferenciado destas.

Podemos dizer que é conjunto dessas teorias – e não o estudo isolado de cada uma delas – que nos auxilia a compreender, sob a focalização de diferentes aspectos, o processo pelo qual o aprendiz passa ao adquirir/aprender uma LE. E, além das que foram mencionadas, surgem também várias perspectivas como, por exemplo, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística etc., que vão ampliar o campo de estudo das discussões sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.

Outros estudos, como os de Corder (1967, 1983), Selinker (1972), Krashen (1976a, 1985) e Hymes (1971), referem-se à obra de Chomsky, como ponto de partida, para a discussão dos conceitos de adquirir e aprender uma língua. No entanto, por não ser objeto de estudo deste trabalho a descrição pormenorizada dessas teorias, optamos por enfatizar, a seguir, aquelas que possam estar envolvidas no comportamento cognitivo dos aprendizes italianos do PLE.

1.2. Análise de erros

Se, na década de 50, com o surgimento da Análise Contrastiva (AC), o erro era concebido como resultado de um processo indesejável de interferências entre as línguas – LM e LE – e em razão disso deveria ser evitado, na perspectiva que assumimos para este estudo, a qual surge em 1967 como Análise de Erros (AE), a partir dos trabalhos de Corder (1967), o erro é justamente um elemento valioso de informação sobre o processo de aprendizagem de uma LE.

Valemo-nos, aqui, da análise contrastiva não como forma de contrastar as línguas e apontar os aspectos diferentes como passíveis de erros e, conseqüentemente, como interferência negativa – conduta verificada na AC de base Skinniana – mas, para esta pesquisa, optamos por trabalhar com a Hipótese da AC, de base Chomskiana, a qual vê o “erro” de forma positiva, isto é, como criação ou tentativa de se entender a diferença e, então, reestruturá-la segundo sua compreensão, característica própria da Interlíngua do estudante, sobre a qual trataremos no próximo item. O erro, para a AE, é um fenômeno positivo porque significa que o estudante se deu conta da diferença, mas ainda não a processou com êxito, por exemplo, situação em que o aluno constrói alguma estrutura condicional ou temporal no futuro fazendo uso do infinitivo e não do FS, fato verificado inclusive em falantes nativos do português.

Por meio da AE é possível obter informações valiosas sobre o processo de aprendizagem da LE, as quais podem auxiliar tanto alunos quanto professores e pesquisadores, pois os erros são tomados como resultado das estratégias empregadas pelos estudantes na produção da língua. O objetivo é trabalhar com dados empíricos, diferentemente da AC, e, para isso, a AE passa por três etapas:

- 1^a) confronto dos dois sistemas (baseia-se na AC e faz um levantamento das diferenças – mas não para se tentar prever ou evitar o erro);
- 2^a) descrição dos erros *cometidos* (portanto, erros verificáveis, provenientes de dados empíricos);
- 3^a) explicação de como esses erros foram produzidos.

De acordo com Corder (1967), a aquisição da LM pertence à totalidade do amadurecimento da criança, em contrapartida, a aprendizagem de uma segunda língua depende desse processo já ter se completado. Ao aprender a LM, não se tem consciência

linguística, enquanto que na aprendizagem de uma segunda língua (L2)⁸ isso já acontece. O autor baseia-se na proposta chomskyana de que os adultos, assim como as crianças com a LM, confrontam hipóteses no processo de aprendizagem de (L2) e considera que estratégias tais como a comprovação dessas hipóteses e mecanismos como um possível programa interno estejam presentes nos dois tipos de aquisição (de LM e L2). A disposição inata, portanto, seria comprovada porque se trata de alunos de L2 que já foram capazes de adquirir a primeira língua (L1).

Partimos da concepção de que a LM, muitas vezes, é usada como modelo no processo de aprendizagem das demais e isso indicaria a origem de alguns dos erros mais frequentes numa LE, especialmente e mais intensamente, se as línguas em questão forem próximas, como é o caso do italiano e do português. Nessa circunstância, a ocorrência de grande parte dos erros pode ser um indicador de que o aluno esteja confrontando hipóteses, testando estruturas presentes na LM – e já conhecidas por ele – para se comunicar na LE, num constante processo de verificação da aplicabilidade de regras já internalizadas. A respeito disso, Corder (1967, p. 39) afirma que quem aprende a LM conta com um número ilimitado de hipóteses – que são confrontadas entre si – sobre o sistema daquela língua que está aprendendo; por outro lado, pode-se pensar que a tarefa de quem aprende uma segunda língua é mais simples, no sentido de que as únicas hipóteses que precisa submeter à prova são: “os sistemas da nova língua são os mesmos ou diferentes dos da língua que conheço?” e, “se são diferentes, qual é a sua natureza?”.

Os erros dos aprendizes de LE, segundo González (1994, p.40 *apud* SANDES, 2010, p.36) são organizados e tabulados pela AE, não sendo, entretanto, concebidos como “hábitos”, mas sim como “provas para sustentar a hipótese construtivista por parte do aprendiz”. Existe, ainda de acordo com a autora, “similaridade de certos erros cometidos tanto na aquisição da LM quanto da LE”. Sobre esses erros, Sandes (2010) tece a observação de que foram classificados pela AE como “erros de desenvolvimento” e, posteriormente, divididos em duas categorias em outros vários estudos, sendo elas: erros de interferência e erros translinguísticos.

Os erros de interferência, afirma Sandes (2010), “relacionam-se com a língua materna do aprendiz ou com outras línguas que aprendeu ou adquiriu, mas não são

⁸ Levando em consideração a distinção que muitos autores fazem entre LE e L2, concebemos a primeira como aquela que se aprende em um contexto institucional e a segunda é a que se aprende em uma comunidade linguística, no caso, bilíngue. O contexto específico que estamos analisando, leva-nos a considerar o português como língua estrangeira (LE) e não como segunda língua (L2), no entanto, preferimos manter as palavras do autor quando a ele nos referimos.

sempre os mais importantes” e concorda com a posição de González (1994, p.49-49) reportando suas palavras:

[...] uma vez que o processo de aquisição da língua é visto como uma hipótese ativa na testagem por parte do aprendiz, os erros de interferência – afirma Corder em seu clássico artigo “The significance of learner’s errors”, publicado pela primeira vez em 1967 – devem ser interpretados como uma manifestação das hipóteses do aprendiz de que a nova língua é igual a sua língua nativa, o que já vem a ser uma redefinição do fenômeno de transferência tal qual era para os comportamentalistas. (SANDES, 2010, p.36)

A respeito dos erros translinguísticos, Sandes (2010) faz também referência à explicação de González (1994, p.49) para definir que eles são

causados por uma estratégia particular de ensino e de aprendizagem, portanto, não previstos pela análise contrastiva e “resultam de propriedades da língua que está sendo aprendida, tais como os cometidos por crianças em fase de aquisição da língua nativa, e podem ser classificados como simplificações ou supergeneralizações (SANDES, 2010, p.36)

Outra importante distinção sobre a natureza dos erros é feita por Corder (1967, p.37) ao postular que a diferença entre “erros sistemáticos” e “não sistemáticos” é que os primeiros estão relacionados à competência linguística, à competência transitória; já os segundos, a fatores externos como cansaço físico, nervosismo, grau de relaxamento etc. Os erros de atuação se caracterizam por sua assistematicidade e os de competência, por sua sistematicidade. Além disso, o autor defende que é por meio da ocorrência de erros sistemáticos – e não na ausência deles – que se podem determinar as características do programa interno – sustentado pela teoria chomskyana –, bem como a competência transitória de quem aprende uma L2.

Além disso, Corder (1967, p.37) apoia-se em Miller (1966) para esclarecer que não teria sentido o aprendiz construir regras para cometer faltas/lapsos e, portanto, defende a distinção entre o termo “lapso”, que se refere aos erros de atuação e o termo “erro”, utilizado para falar daqueles erros sistemáticos dos alunos que nos possibilitam reconstruir seu conhecimento da língua objeto, os quais refletem sua competência transitória.

No decorrer deste estudo, voltaremos a nossa atenção para os erros produzidos por aprendizes italianos de PLE quanto ao emprego do FS. Vale ainda enfatizar que o contato formal – aquele em que há a explicitação de regras – com essa estrutura gramatical específica – o FS – ocorre, geralmente, num nível intermediário de PLE, no qual encontramos, com recorrência, características da Interlíngua e, portanto, analisaremos os enunciados escritos dos aprendizes que possuem um nível intermediário ou avançado, até mesmo para comparar se esses erros são superados num nível mais alto.

Consoante à AE, compreendemos que a produção dos erros é um indicador de que há dificuldades no processo de desenvolvimento da competência comunicativa do estudante – tema que trataremos adiante – e, conseqüentemente, gera resultados que não pertencem ao sistema linguístico da LE.

Afinal, o que é o erro? Geralmente, parte-se da ideia que concebe uma determinada forma linguística tida como correta e da qual os erros resultariam por dela se desviarem. A questão que surge, então, é: a partir de quais parâmetros elegemos a “forma correta”? No contexto de ensino e aquisição/aprendizagem de uma LE, tendemos a delimitar “o correto” tomando como base as estruturas usadas por um nativo. Deparamo-nos, porém, com outro problema que é o fato de um nativo, muitas vezes, usar a língua diferente de outros nativos.

Dada a impossibilidade de contemplar, neste trabalho, todas as variedades linguísticas do português, bem como o fato de, principalmente na língua falada, as formas irregulares do FS serem frequentemente substituídas pelo infinitivo pessoal – devido às formas regulares serem idênticas a ele –, optamos pela norma padrão como parâmetro para observar a produção escrita dos alunos. Incluiremos também na nossa definição de erro as construções agramaticais desses alunos em suas tentativas de estabelecerem uma comunicação com o seu interlocutor, podendo sofrer interferência de estruturas do sistema linguístico da LM. Assim sendo, nossa atenção consistirá na identificação da interferência da LM tanto na origem do erro quanto na explicação desse fenômeno.

Como bem observa Sandes (2010, p.28),

todas essas considerações são importantes, porque se percebe uma mudança na concepção e na classificação do que era entendido como “erro”. Agora se passa a ver o estudante como alguém que desenvolve uma série de estratégias para se mover no processo de produção e de

percepção (ou, no caso da escritura, recepção) da língua estrangeira. Para que esse processo seja ativo, o estudante sempre parte de estratégias contrastivas, próprias dos primeiros estágios de aprendizagem ou aquisição da LE, caracterizados pela transferência e pela interferência.

Consideramos o papel que se atribui à LM durante o processo de aquisição/aprendizagem de LE o ponto crucial deste trabalho. A AE determina que alguns erros explicam-se pela interferência da LM, mas há outros que são próprios da aprendizagem – do período em que ocorre a interlíngua – e das estratégias de que se valem os alunos de LE para aprenderem novas estruturas.

O fenômeno da *transferência* procura explicar a influência que a LM exerce sobre a LE assumindo diferentes interpretações desde o período estruturalista. Num primeiro momento ou primeira fase dos diversos estudos direcionados à aprendizagem de uma LE, a transferência é tida como o fator mais relevante desse processo e está relacionada com a teoria comportamentalista, a qual defende que os hábitos da LM são transferidos para os da LE. Conforme dissemos anteriormente, a preocupação da AC era a de prever, por meio da comparação dos dois sistemas linguísticos, os erros que poderiam ser cometidos pelos aprendizes de LE tomando como base a diferença entre as estruturas do novo idioma e daquele nativo. Surgiram, no entanto, muitas críticas a essa conduta, pois se observou que elencar as diferenças não era suficiente para evitar os erros, sendo que muitos deles nem sempre eram decorrentes das dificuldades previstas. É nesse contexto, na década de 60, que temos o início da segunda fase, com a relevância da AE a partir da publicação do trabalho de Corder (1967), que atribui aos erros o papel fundamental de fornecerem informações sobre o processo de aprendizagem de uma LE, minimizando a influência exercida pela LM e investigando também os erros de outras naturezas. (SANDES, 2004)

Trataremos, a seguir, da importância dos estudos de Selinker (1972) sobre a Interlíngua, que marca, por sua vez, a passagem da segunda para a terceira fase das interpretações dadas ao fenômeno de *transferência*, expandindo os aspectos que haviam sido considerados, até então, a respeito das formas de se pensar o erro. Sandes (2004, p.12) esclarece que “o fenômeno da *transferência* não é mais visto como uma transferência mecânica, mas como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição de Língua Estrangeira”. Diferentemente do que vinha sendo discutido, nesta terceira fase, as estruturas da LM não são mais tratadas como formas automáticas preservadas,

refletem, ao contrário, “uma seleção ativa e atenta por parte do aprendiz graças ao sistema da Interlíngua”.

1.3. INTERLÍNGUA (IL)

No início da aquisição/aprendizagem de LE, a produção do aprendiz tende a se aproximar mais da LM. Com o passar do tempo, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da LE propiciam ao aprendiz um maior distanciamento da sua língua, de modo que ele se aproxime gradativamente do novo idioma. Esse deslocamento levou alguns teóricos a refletirem sobre o processo relacionado à produção dos aprendizes de LE e às particularidades envolvidas em tal processo. Corder (1967) foi o primeiro a escrever sobre a hipótese da Interlíngua, reconhecendo que nem todos os erros eram ocasionados pelo fenômeno de transferência da LM e, sim, pela testagem de hipóteses que o aprendiz faz para tentar controlar as regras da língua que pretende usar e estabelecendo as bases de investigação da AE. Todavia, o termo “Interlíngua” (IL) foi cunhado por Selinker (1972) para definir esse processo transitório da aquisição/aprendizagem de LE⁹. Outros termos como “dialeto idiossincrático” (CORDER, 1991) e “sistema aproximativo” (NEMSER, 1971) são empregados como sinônimos de IL.

Entende-se por IL uma série de sistemas entrelaçados formando um continuum interlinguístico que não se identifica nem com a LM nem com a LE, “no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes e que evolui de modo natural, segundo seu nível de aprendizagem ou aquisição na nova língua” (SANDES, 2010, p.29). É um sistema não nativo no qual subsiste o erro, cuja origem pode não ser explicada por influência da LM e sequer aparecem na LE.

Procuramos ilustrar melhor esse conceito na figura que se segue:



⁹ Selinker (1972) emprega o termo “língua objeto” (LO) para se referir à “segunda língua” (L2) que um aluno tenta aprender, e que convencionamos chamar indistintamente de LE.

Selinker (1972, p.83) assevera que os únicos dados sobre os quais se podem fazer previsões teóricas são aqueles obtidos por meio da produção dos aprendizes que tentam se expressar na LE. Essas produções não são, para a maioria dos alunos que aprendem uma LE, idênticas ao “conjunto hipotético” das produções de um falante nativo que tenta expressar o mesmo significado do aluno. Baseado no fato de as locuções dos aprendizes não serem idênticas às de um falante nativo é que o autor tece sua teoria a respeito da existência de um sistema interlinguístico independente, cujos dados observáveis resultam da intenção do aluno numa produção correta em LE.

Para desenvolver sua teoria sobre a interlíngua, Selinker (1972) parte do pressuposto básico – de raízes claramente chomskianas – de que existem duas estruturas latentes, presentes no cérebro humano, envolvidas no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE: “estrutura psicológica latente” e “estrutura latente da linguagem”. Na primeira, ocorreriam as identificações linguísticas, ou seja, essa estrutura seria ativada quando um aluno começa a aprender uma LE, além disso, ela não desencadeia o desenvolvimento da gramática de uma língua; não oferece a garantia de que a intenção de aprendizagem resulte no êxito e pode sofrer a sobreposição de outras estruturas do intelecto. Já a segunda, herdada geneticamente, é colocada em funcionamento durante a aquisição da LM e a criança a transforma numa língua concreta: trata-se da gramática universal.

Essa distinção se faz necessária porque o indivíduo que alcança a competência de um falante nativo na LE, não pode tê-la aprendido e, sim, ter reativado a estrutura latente da linguagem, o que seria constatado em pouquíssimos casos. Contrariamente, a grande maioria dos aprendizes de LE ativa a estrutura psicológica latente e isso não se dá da mesma forma em todos os indivíduos, daí resultam as especificidades da interlíngua. (SELINKER, 1972)

Podemos considerar relevantes, nas identificações interlinguísticas, três das situações de atuação significativa, que propiciam dados observáveis e resultantes da intenção do aprendiz: i) produções do aluno realizadas por ele na sua LM; ii) suas produções na IL; iii) as produções na LE realizadas por seus falantes nativos. São esses três comportamentos linguísticos, segundo Selinker (1972), que permitem ao investigador o início dos estudos dos processos psicolinguísticos responsáveis por estabelecerem o conhecimento existente nas produções da IL.

Levando-se em conta essas produções do adulto quando tenta aprender uma LE, verificam-se muitos aspectos linguísticos presentes na IL. Para analisá-los, Selinker

(1972, p.84) propõe cinco processos relacionados a IL e que estariam situados na estrutura psicológica latente: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem na LE, estratégias de comunicação na LE e hipergeneralização das regras da LE e, assim, descreve-os:

- ❖ **Transferência linguística:** quando os fenômenos da IL podem ser demonstrados experimentalmente como procedentes da LM;
- ❖ **Transferência de instrução:** trata-se de resultados cujos itens podem ser identificados no processo de instrução (tanto os livros quanto os professores) a que os aprendizes estão expostos;
- ❖ **Estratégias de aprendizagem na LE:** quando os resultados revelam a tentativa do aluno de aproximação do conteúdo que está aprendendo;
- ❖ **Estratégias de comunicação na LE:** são os resultados obtidos na comunicação do aluno com um nativo da LE;
- ❖ **Hipergeneralização das regras da LE:** quando o fenômeno pode ser entendido como aplicação generalizada de regras e traços sintáticos da LE.

A compreensão do conceito de “estratégia” associa-se ao fato de os aprendizes delas lançarem mão sempre que se dão conta – consciente ou inconscientemente – de não possuírem competência de algum aspecto linguístico da LE. Selinker (1972, p.87-88) acrescenta, ainda, que não se têm dúvidas de que várias das estratégias internas¹⁰ do aluno afetam fundamentalmente as estruturas superficiais das orações que subjazem suas produções na LE, entretanto, como são exatamente essas estruturas e como funcionam, são até o momento conjeturas. Assim, o que se pode é, de maneira aproximada, propor, por meio da análise dos resultados obtidos, a origem de uma ou de outra estratégia utilizada pelo(s) aluno(s). Um tipo de estratégia de aprendizagem, por exemplo, seria a tendência de alguns alunos à redução da LE a um sistema simples, como a construção de frases muito curtas e bastante objetivas.

Moita Lopes (1996) destaca também a importância de outras duas características concernentes à interlíngua: a permeabilidade e a reincidência de erros. O autor explica que a permeabilidade permite a penetração de regras provenientes da LM e da hipergeneralização das regras da LE, além de permitir também a alternância dessas regras, que configura um tipo de estratégia.

¹⁰ Equivalem ao que Corder (1967) chama de “programa interno” do aluno.

Durão (2007) resume com clareza o ponto central de nossas discussões, expondo que a IL é um sistema linguístico que está em construção entre uma língua e outra(s). Ela se caracteriza por sua transitoriedade, devida, entre outros fatores, à sua natureza constitutiva, na qual podemos distinguir três elementos: a língua materna dos aprendizes, a(s) outra(s) línguas que eles conhecem previamente e a língua objeto.

1.4. Abordagem funcionalista

Retomamos, aqui, alguns pressupostos que tiveram suas origens no funcionalismo de meados do século XX, tendo principalmente suas bases em Martinet (1995).

O funcionalismo surgiu em oposição aos estudos formalistas e, ao contrário deles, considera a língua como parte indissociável do meio externo, levando em conta os aspectos relacionados à situação comunicativa. Devido à abrangência dos modelos funcionalistas existentes, optamos por nos pautar nos postulados de Martinet (1995) sobre a teoria funcionalista da linguagem – que possui um denominador comum com as demais proposições existentes – e não em uma teoria funcionalista particular.

A abordagem funcionalista de uma língua natural complementa-se com o conceito de competência comunicativa de Hymes (1971) para tratar a LE, ou seja, toca a questão de como os usuários da língua chegam a se comunicar eficientemente e, para tanto, propõe que a descrição das estruturas gramaticais sejam interpretadas no uso social da linguagem.

Para explicar “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 2004, p. 15), emprega-se o termo *gramática funcional*. A autora explica que

quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória. (NEVES, 2004, p.15)

No paradigma funcionalista, portanto, a língua não é entendida como um sistema autônomo e isolado, mas como um fenômeno existente apenas em situações reais de comunicação, como instrumento de interação social entre os seus usuários.

A perspectiva funcional que Martinet (1995) propõe diante da língua como objeto de estudo é a de analisar o sistema linguístico pelo registro e observação das estruturas comumente *usadas*, bem como pela compreensão de *como* desempenham sua função – por meio de elementos específicos – num contexto comunicativo. A sintaxe, por sua vez, desempenha o papel de examinador das unidades significativas dentro do enunciado e é, por meio dela, partindo da linearidade do enunciado, que se reconstitui a experiência trazida pela língua.

Givón (1995) defende que, ao assumirmos a abordagem funcionalista, temos que voltar o nosso olhar para a língua como um sistema não autônomo, pois a gramática só pode ser compreendida a partir da referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. Isso não significa que o funcionalismo seja contra a concepção da língua como estrutura, mas busca estabelecer um equilíbrio entre tais estruturas – ditas internas da linguagem – e as necessidades de comunicação, como esclarece Neves (2007):

estruturas linguísticas são [...] configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado, que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários de uma língua. Nessa concepção, funcional é a comunicação, e funcional é a própria organização interna da linguagem (NEVES, 2007, p. 18).

Uma das preocupações deste estudo é verificar se e como os estudantes italianos empregam o FS em suas produções escritas e/ou se recorrem a outras estratégias para evitarem o seu uso, observando e descrevendo os principais contextos sintáticos e semânticos em que isso ocorre. Assim sendo, a nossa postura, neste trabalho, é a de refletir sobre a gramática a serviço do propósito comunicativo da língua, isto é, a partir dos paradigmas da línguas, o falante pode expressar diferentes significados, como notamos em relação ao português quanto à escolha do presente indicativo ou FS.

Optamos por analisar, neste trabalho, a modalidade escrita da língua que, assim como a fala, é uma atividade interativa e complementar no contexto das práticas sociais e culturais. Levando em consideração não o código, mas os *usos* do código, Marcuschi (2007) defende que a eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, privilegiando uma em relação à outra:

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado, grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...]. (MARCUSCHI, 2007, p.17)

Concordamos com o autor que, com base nessa concepção, fica de antemão eliminada uma série de distinções geralmente feitas entre fala e escrita, tais como *contextualização (na fala) versus descontextualização (na escrita)*. Estamos concebendo, portanto, a escrita como modalidade de uso da língua, partindo da noção de funcionamento da língua como fruto também das condições de produção, ou seja, de atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de *sistema linguístico*. (MARCUSCHI, 2007, p.42)

CAPÍTULO II – AS CATEGORIAS VERBAIS E A EXPRESSÃO DA EVENTUALIDADE NO PORTUGUÊS E NO ITALIANO

Durante as aulas de línguas estrangeiras, principalmente nos diálogos entre professor e aluno, é comum encontrarmos frases tais como: “*Você tem que pensar em inglês!*” - ou em qualquer outra LE que esteja sendo ensinada -, “*Mas não existe uma tradução?*”, “*Na nossa língua, não temos esse termo...*” – para fazer referência, por exemplo, a algum vocábulo, a alguma construção sintática ou qualquer outra estrutura linguística específica da outra língua e que não possui um equivalente no sistema linguístico da LM. Por isso, o filósofo italiano, Benedetto Croce (1902), sustenta que não se aprende uma língua, mas a criar numa língua, ou seja, o que se aprende, de fato, é como utilizar os modelos estruturais próprios de um determinado sistema linguístico com a finalidade de expressar as intuições que são sempre inéditas.

O que acontece é que buscamos, frequentemente, um correspondente daquilo que está sendo ensinado – percebido como “informação nova” – a algo que já conhecemos, ou seja, a parâmetros pré-existentes, para que, então, possamos estabelecer associações e armazenar os conteúdos da LE com maior facilidade ao longo do processo de aquisição/aprendizagem. Criamos, portanto, uma rede de associações com os conhecimentos linguísticos que já possuímos e, sendo assim, quanto maior o número de repertórios que dispusermos, mais fácil será relacionar informações novas com a “base do saber”¹¹ já existente. (GOTJAHN, 1987)

Para o falante de LE, a aprendizagem/aquisição da competência linguística é bem diferente daquela que no falante nativo começa a se construir muito cedo – quando este, desde então, encontra-se imerso num mundo de sons linguísticos e, ao ingressar na escola, já possui o conhecimento prévio da modalidade linguística oral. Ao se deparar com uma nova língua, o aluno de LE carrega a bagagem de conhecimento linguístico da sua LM – ou de outra(s) língua(s) – o que significa que aprendeu a estruturar o mundo e conferir-lhe uma visão diferente e específica em relação àquela nova que será apresentada estruturalmente (JÚDICE, 1997).

¹¹ Para Grotjahn (1987), a aprendizagem de uma LE tem percursos diferentes de acordo com a fase em que o aprendiz se encontra. Os progressos que os adolescentes e adultos fazem, principalmente, na fase inicial do aprendizado de uma LE são mais rápidos do que aqueles das crianças, pois, os primeiros estão mais aptos a deduzirem regras e estabelecerem relações de associação a partir da LM. Se o adolescente ou adulto já tiver tido contato com outro idioma, segundo o autor, terá também à sua disposição as vantagens de recorrer a estratégias de aprendizagem eventualmente já desenvolvidas.

Notamos, dessa forma, que as diferenças entre duas ou mais línguas configuram-se ainda mais complexas quando passamos a identificar, além das distinções gráficas e sonoras – mais evidentes num primeiro momento –, peculiaridades no que diz respeito à *percepção dos fatos*, geralmente, marcadas pelo verbo, por meio de suas principais categorias: tempo, aspecto e modo (TAM), discutidas por Givón (1990).

A língua é a expressão de um povo e o uso dos tempos, modos e aspectos verbais de que ela dispõe pode dizer muito sobre a cultura e a percepção da realidade de seus falantes. Portanto, os objetivos do ensino de LM e LE são bem diferentes:

quando se aprende uma nova língua, não se aprende apenas uma nova técnica – palavras, sons, regras – mas se aprende também a recortar o mundo de forma diferente. E essa é uma das especificidades do aprendiz de uma língua estrangeira. O falante conforma o seu mundo em categorias já dadas de antemão em sua língua e, ao aprender outra técnica, terá, simultaneamente, de aprender também a conformar o mundo segundo categorias diferentes. (JÚDICE, 1997, p.93 – grifos nossos)

É interessante pensarmos justamente na possibilidade de se ter acesso a novas estruturas linguísticas das quais não dispomos em nossa língua, mas que compõem o rol de escolhas de um novo idioma e nos permitem transmitir uma ideia, nos comunicar, nos expressar de um modo diferente daquele a que estamos habituados. Se o novo sistema linguístico apresentar muitas semelhanças com aquele que já é do nosso conhecimento, o grande desafio será dominar as diferenças, que talvez até passem despercebidas num primeiro momento. Por outro lado, se a nova língua é desde o primeiro contato muito diferente do que estamos acostumados, nossa atenção para as diferenças será despertada quase que imediatamente. Estamos confrontando, neste trabalho, dois sistemas linguísticos muito semelhantes do ponto de vista das estruturas verbais e, portanto, é mais frequente a dificuldade de se perceber prontamente as diferenças mais sutis entre esses dois paradigmas verbais. São, entretanto, diferenças que, quando bem destacadas, tornam mais eficiente a comunicação de um não nativo na LE.

Uma das diferenças – e o cerne desta dissertação – é a não existência do *tempo futuro* no *modo subjuntivo* na LI. Consequentemente, o fato de não haver na LI uma forma verbal própria para expressar o FS, culmina na dificuldade de entendê-lo e, principalmente, de usá-lo, por parte dos aprendizes italianos de PLE.

As análises tradicionais dão conta do sistema verbal em termos de ações que duram mais ou menos, e que se caracterizam por serem mais ou menos reais ou irrealis, mais ou menos próximas ou distantes no tempo etc. Entretanto, nesse tipo de apresentação, não se analisa tanto o sistema verbal propriamente dito e o mesmo parece ocorrer com as ações, isto é, com o que acontece no extralinguístico, fora da língua, e não na mesma. As ações são fatos extralinguísticos que existem em si. Ao se referir a elas linguisticamente, o enunciador as utiliza para certas finalidades comunicativas a que se propõe a alcançar. O sistema verbal é o que lhe permite fazê-lo: o que deveria analisar o gramático é precisamente o funcionamento do sistema verbal dentro do dinamismo mesmo da língua, perguntando-se sempre sobre a função de cada elemento, procurando não se limitar a observar as relações que existem entre o linguístico e o seu referente extralinguístico. (MATTE BON, 2009a)

No intuito de desenvolver um estudo que se volte precisamente para a compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas “dentro do dinamismo mesmo da língua”, em conformidade com o que defende Matte Bon (2009a), propomos, neste capítulo, algumas considerações sobre o FS e também um paralelo com as estruturas presentes na LI que oferecem ao enunciador a possibilidade de expressar a relação de dependência entre dois eventos inseridos num contexto¹² hipotético e possível.

É difícil individualizar as estruturas da língua porque elas atuam juntas na construção do discurso, porém, a complexidade do FS e as divergências teóricas sobre a sua função na LP levaram-nos a dividir, por necessidade exclusivamente didática, as reflexões que o envolvem. Assim, apresentamos, num primeiro momento, uma breve explicação atribuída à origem dessa forma verbal específica do português e também sobre a sua morfologia; em seguida, discutimos as categorias de tempo e de modo que operam juntas na semântica desse verbo e, por fim, examinamos especificamente os seus contextos de ocorrência nas adverbiais condicionais – com *se* – e temporais – com *quando* e *enquanto*.

2.1. Futuro do subjuntivo – uma forma verbal portuguesa

Dentre todas as línguas neolatinas, a forma verbal conhecida hoje como FS está em uso apenas na língua portuguesa. (FLEISCHMAN, 1982, p. 139). O FS não existe

¹² Aqui, entendemos como “contexto” o conjunto de informações partilhadas pelos interlocutores na situação comunicativa.

no italiano e no francês e, no espanhol, essa forma verbal aparece somente em textos jurídicos ou exageradamente cultos, além de ser encontrada nos textos arcaicos, portanto, não pertence mais ao espanhol corrente. Diferentemente dessa realidade, no português, o FS aparece em todos os registros linguísticos, mas somente em orações subordinadas.

O interessante é que nem mesmo no latim havia o FS e a forma encontrada nos contextos em que ele aparece era a do futuro do indicativo, como ocorre também na LI e conforme exemplificaremos mais adiante em contraste com o português. (ALMEIDA, 1980)

Fleischmann (1982), assumindo uma perspectiva funcionalista, apresenta em seu estudo o desenvolvimento de todas as formas verbais de futuro nas línguas românicas e afirma que o FS foi surgindo e se gramaticalizando na evolução do latim vulgar na Península Ibérica – o que poderia explicar a sua existência tanto no espanhol (antigo) quanto no português. Sobre o seu uso nesses dois idiomas e também no romêno, a autora propõe como uma sugestão da sua origem a hipótese de que o FS tenha sido criado através da mistura do futuro perfeito do indicativo e do perfeito do subjuntivo do latim.

O FS teria, desde o ibero-romance, a função de expressar incerteza ou mera possibilidade de um evento já contingente, como um “subjuntivo dubiamente reforçado” e seu emprego estaria primeiramente associado a orações temporais e condicionais. No espanhol, entretanto, o FS aparecia já nos textos medievais sendo substituído pelo presente do subjuntivo, em situações nas quais o evento predicado pode ser visto como um presente prospectivo avançando. (FLEISCHMANN, 1982, p. 138)

No português há estudos – destacamos os de Gryner (1990; 1996) – sobre o uso variável entre o futuro do subjuntivo e do presente do indicativo. Outro fenômeno comum é a associação das formas do FS com as do infinitivo pessoal, pois os verbos regulares apresentam essa coincidência formal. Uma discussão mais aprofundada sobre o uso do infinitivo no lugar da forma do FS é bem apresentada no trabalho de Reis (2012). Entretanto, no presente estudo, não trataremos dessas questões, pois a nossa atenção se volta mais para o valor que o FS assume quando vem empregado num enunciado e para os demais elementos linguísticos e contextuais que com ele se relacionam.

Para descrever e compreender os contextos sintático-semântico-pragmáticos de atuação do FS, baseamo-nos nos estudos realizados por Reis (2010; 2014) a partir de uma perspectiva funcionalista.

O FS é apresentado pela autora como uma forma verbal *irrealis* que se relaciona diretamente com a modalidade proposicional e com o contexto discursivo em que aparece, quase sempre sob o domínio *irrealis*.

Em termos de temporalidade, recobre situações futuras em relação ao momento de fala, sendo que, muitas vezes, essa ideia de futuridade advém de um **sentido hipotético transmitido pelo FS mais a conjunção subordinativa**. De fato, o conjunto, oração principal e subordinada, forma uma **construção sintática modalizada que transmite a ideia do eventual, do possível, do incerto, do desejado ou indesejado, enfim, do não fato, ou melhor, do *irrealis***. (REIS, 2010, p.21 – grifos nossos)

A necessidade de uma forma verbal específica para um contexto que, muitas vezes, conta com outros elementos que conferem ao enunciado um domínio *irrealis* é uma das grandes dificuldades que os falantes das demais línguas – sobretudo das românicas (que são as mais próximas do português) – demonstram quando têm contato com a nossa língua.

Primeiramente, consideramos pertinente delimitar quais são os contextos sintáticos de ocorrência do FS e, num segundo momento, refletir sobre a sua atuação semântico-pragmática na construção do discurso, que pode, além de outras informações, evidenciar a marca da intencionalidade do locutor – falaremos melhor sobre isso quando tratarmos de modalidade.

O FS é mais frequente nas orações subordinadas, particularmente, nas adverbiais condicionais, temporais e conformativas, cujas orações principais possuem um verbo no futuro, no presente do indicativo ou no imperativo e os contextos comunicativos em que vêm inseridas são marcados pelo irreal, o não fato; pode também ser empregado em orações adjetivas relativas. Na sua expressão encontra-se a situação anterior necessária para outra situação – representada pelo verbo da oração principal – ocorrer. Seguem alguns exemplos:

- ❖ **Adverbiais condicionais:** *Se encontrar* o livro que o professor indicou, você pode comprá-lo para mim?

- ❖ **Adverbiais temporais:** Quando *falares* com a tua amiga, dá o meu recado a ela!
- ❖ **Adverbiais conformativos:** Seja como Deus *quiser!*; Agiremos conforme a assembleia *decidir*.
- ❖ **Relativas:** Os pais que *tiverem* dúvidas poderão conversar diretamente com os professores.

A fim de delinear as fronteiras do nosso estudo, optamos pela análise do FS nas orações adverbiais condicionais – com *se* – e nas temporais – com *quando* e *enquanto* –, uma vez que esses são os contextos em que essa forma verbal ocorre com maior frequência de uso (REIS, 2010; 2014). Voltando-nos especificamente para o funcionamento dessas estruturas sintáticas no processo de comunicação, propomo-nos a descrever, no português e no italiano, a relação que se estabelece entre oração principal e oração subordinada na expressão de uma hipótese cuja realização é possível de ser verificada. Sabemos que uma hipótese decorre de uma proposição que não se vincula a ideia de verdade ou falsidade de um fato, mas se admitem suposições que podem ser impossíveis ou possíveis de serem verificadas na realidade. As hipóteses do tipo “impossíveis” são aquelas cuja referência está ancorada no passado e, conseqüentemente, o que se verifica no presente é irreversível; já as hipóteses do tipo “possíveis” configuram um conteúdo virtual – que não é verificado no momento presente – mas preenchidas as necessidades das quais dependem a sua realização, essas suposições podem ser verificadas e concretizadas em fatos.

No que concerne à formação do FS, nota-se que é necessário derivá-lo da terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, trocando a vogal – A – pela – E – e acrescentando as seguintes desinências para as demais pessoas: *-r, -res, -r, rmos, -rdes*.

PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO → FUTURO DO SUBJUNTIVO

(3ª PESSOA DO PLURAL)

(3ª p.pl.) Fizer A m	→	(3ª p. pl.) Fizer E m	}	(1ªp. sing. e 3ª p.sing.) Fize R ;
				(2ªp. sing.) Fize RES
				(1ªp. pl.) Fize RMOS
				(2ª p. pl.) Fize RDES

Quisemos, nesta seção, apresentar o FS como um tempo/modo verbal que, como bem esclarece Reis (2010, p.7):

(i) atua como um dos meios de expressão da modalidade *irrealis*, instaurando, junto de outras expressões de natureza similar, um contexto harmonicamente modal; (ii) aparece frequentemente em orações condicionais; (iii) mantém estreita relação semântica com as noções modais de possibilidade, probabilidade, incerteza: e ainda (iv) apresenta alta recorrência de formas morfológicas irregulares.

Antes de tecermos as principais considerações sobre as orações subordinadas adverbiais que optamos como foco de nossa atenção – as temporais (com *quando* e *enquanto*) e as condicionais (com *se*) – discorreremos brevemente a seguir sobre algumas noções gramaticais – gerais e específicas do português e do italiano – que serão úteis para a compreensão das estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas com e sem o FS. Essa é uma postura que se justifica por motivos exclusivamente didáticos, sem que haja, entretanto, a ideia de que seja possível analisar separadamente as estruturas da língua.

2.2. Categorias gramaticais do paradigma verbal

Os gramáticos Dardano e Trifone (1995, p.305), introduzem o capítulo sobre verbo da *Grammatica italiana: con nozioni di linguistica*, retomando a definição de Niccolò Machiavelli¹³ de que o verbo é “corrente e nervo da língua”, para dizer que o verbo une todas as estruturas e dele dependem também outras estruturas. Segundo os autores, o verbo é o centro sintático da frase, em torno do qual se organizam os diversos elementos que a compõe e essa característica deriva de algumas propriedades do verbo, como: o tempo, o modo, a pessoa, a transitividade ou intransitividade, a forma ativa ou passiva e o aspecto.

O verbo é um dos elementos principais do processo comunicativo e uma das palavras-chave da frase. É a palavra que empregamos para falarmos de pessoas, objetos, para nos referirmos a processos, ações ou estados. Conforme mencionamos anteriormente, é por meio da língua que nos referimos ao mundo, mas nunca o representamos tal como ele é, de maneira neutra, porque não somos capazes de percebê-lo de maneira neutra.

Matte Bon (2009a) ressalta que na nossa interação com o mundo, existe sempre algo que nos chama mais atenção ou que nos interessa menos e esse fato, por si só, é muito significativo já que, para outra pessoa, talvez a importância que damos não seja a mesma ou ela até tenha outra percepção dos acontecimentos ou estados das coisas com os quais estamos interagindo constantemente. Esse nosso comportamento em relação ao universo extralinguístico a que nos referimos o tempo todo reflete certas intenções, que podem variar de acordo com o momento, o contexto e/ou o nosso interlocutor, nos enunciados que produzimos para nos comunicar. E, geralmente, a nossa opção por um ou outro verbo, flexionado em determinado tempo e modo verbal dentre todos aqueles existentes no nosso sistema linguístico, é uma das marcas mais perceptíveis dessas nossas intenções.

Um dos problemas que persiste na análise tradicional, segundo o autor, é que o sistema verbal é abordado como se ele todo se remetesse diretamente ao extralinguístico e funcionasse somente no plano referencial, como reflexo imediato da realidade concreta. No entanto, na realidade extralinguística só aparecem os fatos e

¹³ Niccolò Machiavelli escreveu, entre 1508-1509, o texto – pouco conhecido – “Discorso o dialogo intorno alla nostra lingua”, no qual discute a questão da língua na Itália daquela época. O autor define o verbo como “catena e nervo della lingua” que poderíamos traduzir para o português como *corrente e nervo da língua*.

acontecimentos em si, como matérias-primas. Ao se referir a eles por meio da língua, o enunciador os filtra e os elabora, para convertê-los em uma peça da sua construção complexa que será o discurso: percebe-os de uma maneira ou outra, segundo sua intenção do momento. Como toda percepção, essa constitui também um filtro.

O sistema verbal é, para Matte Bon (2009a, p.2), a ferramenta da qual o enunciador dispõe para falar da condição que quer dar ao que está dizendo e, assim, transformar os acontecimentos extralinguísticos em elementos de uma construção linguística: o sistema verbal adquire, então, o papel fundamental de esclarecer por que, ao atribuir uma condição, cada elemento é mencionado, e se situa, portanto, no nível em que a língua fala de si mesma, dos processos de construção da mensagem. Dessa forma, um mesmo fato poderá ser expresso linguisticamente de diferentes maneiras, segundo as razões pelas quais o menciona a pessoa que fala.

Apresentamos, a seguir, somente as categorias verbais que nos interessam neste estudo e o fazemos separadamente por questões didáticas; entretanto, uma forma verbal pode abrigar várias categorias ao mesmo tempo, ainda que exista sempre uma predominante. Partimos do postulado de que “as categorias [verbais] podem estar *determinadas linguisticamente* ou ser *determinadas pelo discurso*” (BECHARA, 2006, p.211), e para tanto, é essencial conhecer a distinção entre sistema e norma, “pois é através do primeiro que o aluno aprenderá a técnica linguística e através do segundo, de que modo essa técnica se manifesta” (JÚDICE, 1997, p.94)

2.2.1. Categoria de tempo

A noção de tempo físico é distinta da noção de tempo linguístico. O primeiro é reportado aos acontecimentos do mundo externo e pode ser medido. Por tempo linguístico, ao contrário, entende-se o sistema de relações temporais que podem ser transmitidas pelos signos linguísticos. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001)

Em algumas línguas, como por exemplo, no alemão e no inglês, o conceito temporal e as formas gramaticais que o expressam são indicadas por palavras diferentes. Assim, *time*, no inglês, define a duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, passado e futuro; período contínuo no qual os eventos se sucedem; e *tense*¹⁴ tem a ver com as relações de tempo na medida em que são manifestadas por contrastes (ou oposições) no sistema gramatical.

¹⁴ Definição de Lyons (1975, p.304 apud CORÔA, 2005, p.21)

Quando há a existência de duas palavras assim diferentes, é possível até mesmo explicar uma pela outra. No português, bem como no italiano, há apenas um vocábulo para esses dois conceitos diferentes. Por isso, Corôa (2005) opta por adotar a palavra latina *tempus* (plural, *tempora*) para se referir à expressão gramatical e mantém a palavra *tempo* para falar do conceito de tempo presente na consciência de todos nós.

A autora comenta que “embora haja uma série de categorias semânticas universais – e o tempo parece ser uma delas –, cada língua retira desse conjunto seu próprio subconjunto de categorias e as opõe umas às outras de maneiras diferentes” (CÔROA, 2005, p.15). Para ela, é considerável a variação que há entre as línguas no que diz respeito à maneira pela qual gramaticalizam as várias distinções temporais – quando as gramaticalizam – *e uma interpretação temporal pode ser adequada para uma língua e não o ser para outra.*

É a categoria de tempo – por meio de sua estrutura morfológica – que estabelece relação entre o ato de fala e aquilo que está sendo comunicado. Corôa (2005) baseando-se em Lyons (1975), sustenta que

não são os contrastes tradicionalmente reconhecidos pelos gramáticos na análise do grego e do latim – presente, passado e futuro – o que há de mais importante nesta categoria: *é o fato de se caracterizar como uma categoria dêitica, por relacionar o tempo da ação, estado ou evento referido na sentença ao tempo enunciação, isto é, ser ao mesmo tempo propriedade da sentença e da enunciação.* [...] (CORÔA, 2005, p.16 – grifo nosso)

Justamente por ter essa propriedade dêitica, explica a autora, é que temos dificuldade de dissociar o verbo do conceito temporal, “mas a categoria temporal não está universalmente ligada ao verbo, nem este a ela” (CORÔA, 2005, p.16). Existem, conforme veremos adiante, outros elementos na frase – advérbio, conjunção, numerais e adjetivos – com valor semântico temporal, não sendo essa, portanto, uma função exclusiva do verbo.

Outro fator a ser relevado é que o *tempus* é sistematizado por diversos mecanismos linguísticos tanto na língua portuguesa quanto na língua italiana; no entanto, esse traço temporal linguístico não é passível de ser submetido à observação direta. Sua análise, segundo Corôa (2005), vai para além da limitação dos nossos sentidos, para o campo da dedução e, por isso, é entendido, na Teoria da Relatividade Especial (TRE) de Reichenbach (1948), como *definido*, e *não identificado*, em relação a

um observador. Para a interpretação do *tempus*, de acordo com a TRE, são necessários outros três construtos e, ao defini-los, estamos falando em temporalidade.

2.2.1.1. Temporalidade

Para entendermos melhor a noção de temporalidade, é importante considerarmos a localização – noção de espaço – na linha do tempo dos eventos comunicados pelo falante, como explica Azeredo (2008):

as pessoas não vivem somente de suas relações com a circunstância imediata: o aqui e o agora do discurso. Elas são dotadas de imaginação e de memória, faculdades que lhes permitem afastar-se mentalmente do aqui e agora, da experiência imediata do mundo. Esse afastamento mental do aqui e do agora as desloca para outros lugares e momentos que passam a ser outros pontos de referências. É o que fazem quando contam casos e histórias, reais ou fictícios, ou ainda quando imaginam uma situação, certa ou hipotética (AZEREDO, 2008, p.352).

O ponto de referência básico e necessário para todos os enunciados é o *aqui e agora*, momento em que uma pessoa assume a palavra e constrói o seu discurso – falado ou escrito –, ancorando-o na linha do tempo e, portanto, marcando o **ponto de enunciação**. Para falar de qualquer evento que não seja coincidente com o momento da enunciação, a pessoa deverá eleger um segundo ponto de referência, implicando num deslocamento mental para um ponto no passado ou no futuro. É importante esclarecer que a noção de presente como tempo gramatical não pode ser confundida com o “momento em que se fala”¹⁵.

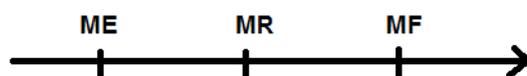
Para este estudo, propomos a interpretação temporal das orações do português e do italiano com base nos três construtos temporais de Reichenbach (1948):

- (a) o momento da fala (MF)
- (b) o momento do evento – de realização do predicado (ME)

¹⁵ O momento em que se fala é apenas o momento da enunciação. “Quando alguém diz, *A água ferve a cem graus* ou *O sol nasce para todos*, enuncia fatos que são verdadeiros em qualquer época, seja porque o falante tem essa opinião sobre eles, seja porque são verdades científicas ou aceitas como gerais”. O que importa, nessas proposições, é que a pessoa que as enuncia o faz de maneira genérica, sem precisar situá-las na linha do tempo. (AZEREDO, 2008, p.205)

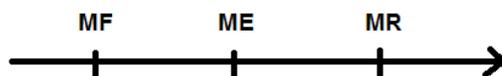
(c) o momento de referência (MR)

Seguindo essa convenção amplamente aceita, representa-se o tempo por meio de uma reta orientada da esquerda para a direita. Sobre ela, podem ser indicados os pontos indispensáveis para a localização de um dado evento de acordo com os três momentos definidos por Reichenbach (1948). Assim, uma frase como “Às cinco horas (=MR), Antônio já tinha saído do escritório (=ME)”, tem a seguinte representação visual:



Dessa representação gráfica, interpreta-se que a ação de *sair* (ME) precedeu um certo intervalo de tempo, correspondente ao MR (às cinco horas), que, por sua vez, precedeu o momento em que se produz o enunciado (MF).

A localização na linha do tempo de um acontecimento em relação ao momento da fala não pode ser confundida com a sua mesma localização anafórica em relação a outros acontecimentos. No primeiro caso, as indicações temporais são “absolutas”, isto é, interpretadas como passadas, presentes ou futuras em relação ao momento da fala. No segundo, as indicações de tempo são “relativas”, traduzidas pelos termos de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade. Dessa forma, no exemplo acima, o ME é passado – do ponto de vista dêitico –, mas é anterior no sentido anafórico em relação ao MR. No exemplo a seguir, diferentemente, o ME é deiticamente “futuro”, embora continue a ser “anterior” no sentido anafórico, em relação ao MR: “Às cinco horas (=MR), Antônio já terá saído (=ME)”. (RENZI; SALVI; *et al*).



Na gramática italiana de Dardano e Trifone (1995), encontramos que o *tempo* verbal indica qual é a relação cronológica (antecedência ou precedência) que se estabelece entre a ação ou o estado manifestado pelo verbo e o momento em que o enunciado é produzido. Considerando que o falante/ouvinte se situa temporalmente

quanto ao desenvolvimento das ações, eventos ou processos, os linguistas também se referem ao

- ❖ **Momento da fala** (ou da enunciação) (**MF**): aquele em que se verifica o ato da fala
- ❖ **Momento do evento** (ou do acontecimento) (**ME**): aquele em que se dá o evento descrito no ato da fala
- ❖ **Momento de referência** (= **MR**): pode ser constituído por um advérbio de tempo ou por outra determinação temporal (*às dez horas, no ano passado etc.*). Visto que alguns tempos verbais (como o mais-que-perfeito em português e o *trapassato prossimo, trapassato remoto* e *futuro anteriore* no italiano) não são ancorados diretamente ao tempo físico¹⁶, mas se ligam a ele indiretamente, por meio de uma indicação relativa de anterioridade ou posterioridade em relação a um evento expresso por um tempo simples (não acompanhado de um auxiliar) ou por uma determinação temporal, é necessário introduzir como terceiro parâmetro o *momento de referência*.

2.2.1.2. Tempos presente e futuro do indicativo

O tempo **presente** no modo indicativo representa o fato como não concluído, situando-o num intervalo de tempo do qual faz parte o próprio momento da MF. Isso, sobre o intervalo de tempo estar no MF, só é válido somente quando o presente aplicar-se aos fatos de existência limitada, como nos exemplifica Azeredo (2008):

Eu *moro* na rua das Acácias.

Vende-se esta casa.

Por outro lado, nos casos em que o presente tem valor de validade ilimitada, como em verdades científicas, situações e propriedades permanentes, crenças,

¹⁶“Refere-se à percepção que qualquer indivíduo tem do fluir do tempo na realidade e é quantitativamente determinado” (DARDANO E TRIFONE, 1995, p.312 – tradução nossa).

provérbios, dogmas, o autor reforça que a intenção do falante não é a de situar o evento na linha do tempo, mas a de emitir uma opinião aceita como geral ou verdade científica:

Cometas *são* corpos de luz própria.

Água mole em pedra dura tanto *bate* até que *fura*.

O sol *nasce* para todos.

Assim como o presente, o tempo **futuro** – na **forma simples** – representa um fato como não concluído e o situa num momento *posterior ao presente* (modalidade asseverativa ou categórica) ou *simultâneo ao MF* (modalidade hipotética ou dubitativa) (AZEREDO, 2008, p.361):

Eles *saberão* que eu estive aqui. (posterior, categórico)

Os trabalhadores não *pagarão* essa dívida. (posterior, categórico)

Quem *estará* acordado a esta hora? (simultâneo, dubitativo)

Observamos que já na **forma composta**, o **futuro**, em sua função estritamente temporal e aspectual, representa o fato como concluído e o situa entre o ME e um MR futuro. Azeredo (2008, p.363) pontua que “ao prevalecer sua função modal, expressa atitude de cisma, hipótese, dúvida relativamente a um fato concluído no ME (*terá = pode ter*)”:

Amanhã, a esta hora, eles já *terão embarcado* para a Europa.

De hoje até terça-feira, os transatlânticos que atracam no Porto do Rio *terão despejado* na cidade nada menos que 13 mil turistas estrangeiros.

Nem quero pensar no que as crianças *terão feito* com a pobre tartaruga.

Quem *terá escrito* essa carta?

Esses tipos de construções, segundo o autor, são recorrentes nos monólogos e no discurso indireto livre. Geralmente, quando se faz uma pergunta dirigida a um interlocutor, usam-se as formas do discurso direto, como “Quem *escreveu* esta carta?”.

2.2.1.3. Tempo futuro do subjuntivo

É importante a observação que Azeredo (2008) faz sobre as formas de o modo subjuntivo indicarem um MR e serem *dependentes* de outras estruturas da oração – geralmente, um verbo da oração principal ou uma conjunção –, ou seja, não possuem por si mesmas a capacidade de ancorar na linha do tempo o tempo de um dado evento, estabelecendo apenas relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade com outro evento já ancorado na linha do tempo:

as formas do modo subjuntivo não são autônomas para situar o conteúdo do verbo na linha do tempo. Dizemos *Peço-lhe que me ajude se você puder* e *Pedi-lhe que me ajudasse se ele pudesse*, empregando as formas *ajude* e *puder*, presente e futuro do subjuntivo, por exigência do ponto de referência presente de *peço*, e *ajudasse* e *pudesse*, pretérito imperfeito do subjuntivo, por exigência do ponto de referência passado representado por *pedi*. (AZEREDO, 2008, p. 364)

Diferentemente, na LI aparecem formas autônomas para esses MR, pois, como já sabemos, emprega-se o modo indicativo e não o subjuntivo para expressar uma relação (semântica) de dependência entre dois eventos futuros. Reconstruímos, em português, os exemplos – somente do FS – acima apresentados por Azeredo (2008) mantendo as formas encontradas no italiano:

*Peço-lhe que me ajude se você **puder***” } *Chiedo che mi aiuti se **puoi** (pres. ind.)*
 } *Chiedo che mi aiuti se **potrai** (fut. ind.)*

*Chiedo che mi aiuti se **puoi** (pres. ind.)* *Peço-lhe que me ajude se você **pode**.*

*Chiedo che mi aiuti se **potrai** (fut. ind.)* **Peço-lhe que me ajude se você **poderá**.*

O que queremos dizer é que, traduzindo para o italiano, aparecem duas formas verbais (*pres. ind.* e *fut. ind.*) possíveis de serem empregadas por um falante nativo. Essas estruturas, na LI, indicam dois MR – respectivamente: simultaneidade e

posterioridade – em relação ao MF – e ambas carregam em si (por estarem no modo indicativo) a âncora temporal – seja ela de presente ou de futuro. São, portanto, formas autônomas porque se analisarmos os verbos “pode” e “poderá”, sabemos que o primeiro marca o presente e o segundo, o futuro.

Já no português, a forma verbal do FS indica – assim como no italiano – o MR, mas não é uma forma autônoma, capaz de ancorar por si só o tempo. Enquanto que na LI os tempos do indicativo podem ancorar o tempo e também podem estabelecer relação de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, no português, recorreremos ao indicativo para ancorar o tempo na linha do tempo e ao subjuntivo para marcarmos a relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade com tempo já ancorado pelo indicativo.

Observamos também que ao reconstruirmos em português as formas verbais do italiano, originou-se uma sentença agramatical (*). Daí a importância de os aprendizes italianos de PLE dominarem não só o conhecimento da forma, mas também saberem empregá-la em seus discursos orais e escritos.

Sobre o **tempo futuro no subjuntivo**, Azeredo (2008) sustenta que na **forma simples**, ele representa o fato como não concluído, situa-o num intervalo de tempo (ou MR) simultâneo ou posterior a presente:

Voltem sempre que vocês *desejarem*. (posterior a presente)

Quem não *souber* o caminho deve aguardar o guia. (simultâneo a presente)

E, na **forma composta**, o FS representa o fato como concluído, situa-o num intervalo de tempo *anterior* a presente ou a futuro. (AZEREDO, 2008, p.366).

Se eles não *tiverem enchido* (= Caso eles não tenham enchido) o tanque, podem ficar sem combustível no caminho. (anterior a presente)

Quando você *tiver localizado* (= Tão logo você tenha localizado) todas as notas fiscais, vamos iniciar o relatório com a prestação de contas. (anterior a futuro)

2.2.2. Modo

É importante lembrarmos que, assim como o tempo, o modo é uma categoria verbal centrada na figura do enunciador, diferentemente do que acontece com o aspecto.

De acordo com a definição de (CUNHA & CINTRA, 2008, p.394), “chamam-se modo as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.,) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia.”

Bechara (2006) reitera dizendo que o modo assinala a posição do falante em face da relação entre a ação verbal e seu agente,

[...] isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil – como um fato incerto –, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente, etc..., e assim se originam os modos [...]. (BECHARA, 2006, p.213)

O modo refere-se à uma categoria verbal formalmente gramaticalizada. Bybee e Fleischman (1995) esclarecem que

Modos são expressos de forma declinável, geralmente em conjuntos distintos de paradigmas verbais, por exemplo, indicativo, subjuntivo, optativo, imperativo, condicional, etc., que podem variar de uma língua para outra, em relação ao número, bem como para as distinções semânticas que marcam. (BYBEE e FLEISCHMAN, p.2, 1995, tradução nossa)¹⁷

Dardano e Trifone (1995), a respeito da categoria modo, declaram que “o falante pode apresentar o fato expresso pelo verbo de diversos **modos**, cada um deles indica um ponto de vista diferente, uma diferente conduta psicológica, uma diferente relação comunicativa com quem escuta – de certeza, possibilidade, desejo, comando etc.” (p.311 – tradução nossa)¹⁸. Consideram também que, em alguns casos, o uso de um determinado modo pode depender de questões estilísticas, de uma escolha de “registro” ou do nível linguístico, como, por exemplo, nas subordinadas regidas por verbos de opinião, o indicativo (*mi pare che ha ragione* – “*me parece que tem razão*”) corresponde a um nível de expressão mais popular em relação ao subjuntivo (*mi pare che abbia ragione* – “*me parece que tenha razão*”).

¹⁷ Moods are expressed inflectionally, generally in distinct sets of verbal paradigms, e.g. indicative, subjunctive, optative, imperative, conditional, etc..., which vary from one language to another in respect to number as well as to the semantic distinctions they mark. (BYBEE e FLEISCHMAN, p.2, 1995)

¹⁸ “il parlante può presentare il fatto espresso dal verbo in diversi **modi**, ciascuno dei quali indica un diverso punto di vista, un diverso atteggiamento psicologico, un diverso rapporto comunicativo con chi ascolta: certezza, possibilità, desiderio, comando ecc”. (DARDANO; TRIFONE, 1995, p.311)

Tanto na LP quanto na LI, temos três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. Não nos ocuparemos, aqui, do modo imperativo; no entanto, vale mencionar que as formas do imperativo são invariáveis quanto ao tempo e o mesmo não vale para os modos indicativo e subjuntivo.

O modo indicativo, como sugere já o nome, “serve para *indicar* fatos de existência objetiva, é próprio dos enunciados declarativos simples, em que ocorre apenas um verbo ou uma locução verbal”. (AZEREDO, 2008, p.211) Cunha & Cintra (2008) afirmam que o indicativo é, fundamentalmente, o modo da oração principal e, em geral, é com ele que se exprime uma ação ou um estado considerado na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro.

O modo subjuntivo¹⁹ traz em sua etimologia (do latim *subjunctibus*) a concepção de que serve para ligar termos, para subordinar. Em oposição ao indicativo, quando empregamos o subjuntivo, a nossa atitude é a de encarar a existência ou não existência do fato como algo incerto, duvidoso, eventual ou até mesmo irreal. Gonçalves (1998, p.10) sintetiza que “no português, e em algumas línguas românicas, o subjuntivo é uma categoria flexional do verbo ligada à expressão do modo e, ao mesmo tempo, sintaticamente ligada à subordinação.”

Sobre a propriedade semântica do subjuntivo, o autor observa que existem discussões em que muitos estudiosos defendem o uso desse modo verbal como sendo meramente formal, ou seja, trata-se de uma propriedade do *contexto sintático-semântico*. Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que o subjuntivo não resulta de uma motivação semântica, mas, sim, de um processo de automatismo sintático e é redundante a um valor semântico já expresso por algum outro elemento, como a conjunção, por exemplo, ou pelo próprio verbo da oração principal (GONÇALVES, 1998).

Nas gramáticas normativas e em estudos linguísticos, a definição do subjuntivo aparece, geralmente, associada ao componente sintático, como encontramos em Cunha & Cintra (2008, p.480), “denota que uma ação, ainda não realizada, é concebida como dependente de outra, expressa ou subentendida”, o que justificaria seu emprego normal na oração subordinada.

¹⁹ Usamos o termo “modo subjuntivo” porque é a terminologia adotada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, no entanto, nas gramáticas de língua portuguesa que contemplam outras variedades diferentes da brasileira, podemos encontrar o termo “modo conjuntivo”, significando “modo unido, conjunto”.

Azeredo (2008) também defende que

[...] o modo subjuntivo (que serve para representar os fatos como *dependentes* do ponto de vista pessoal do enunciador) é o usual nas formas verbais de dois dos grupos principais: as estruturas dependentes de alguma expressão que exige o subjuntivo [...] e as construções que expressam hipótese. (AZEREDO, 2008, p.211)

Cunha & Cintra (2008), entretanto, distinguem o subjuntivo subordinado e o subjuntivo independente. Este último, segundo os autores, vem empregado em orações absolutas, coordenadas ou principais. Bechara (1972, p.280) também se refere a situações em que o subjuntivo não está no contexto de subordinação, “como nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com exceção da 2ª pessoa do singular e do plural) [e] nas dubitativas com o advérbio *talvez*”. No paradigma verbal do subjuntivo, interessa-nos, particularmente, o tempo futuro encontrado nas subordinadas e, dessa forma, não trataremos dos demais casos.

Concordamos com Gonçalves (1998, p.22) quando afirma que “o subjuntivo está para a subordinação, mas a recíproca não é verdadeira (ou: a subordinação não está exclusivamente para o modo subjuntivo)”, pois existe a possibilidade de se usar o modo indicativo em períodos compostos por subordinação:

Você acredita que ele *é* o culpado?

Você acredita que ele *seja* o culpado?

Segundo o autor, o que parece completar melhor a definição de modo verbal é o critério semântico e, portanto, “a definição do subjuntivo segue, via de regra, um critério sintático-semântico”. (GOLÇALVES, 1998, p.22)

Diante das discussões aqui apresentadas sobre o modo subjuntivo, posicionamos levando em conta o seu caráter sintático e semântico, pois diante da realidade linguística do português e do italiano, ainda estão fortemente presentes as distinções semânticas marcadas pela opção do modo subjuntivo ao invés do indicativo, e não como mero automatismo sintático. Nosso estudo, todavia, insere-se numa perspectiva sincrônica, o que não nos impede de considerar que os fenômenos linguísticos observados no uso da língua ao longo dos anos podem levar à acomodação dos elementos da língua em novas organizações sintáticas, semânticas, lexicais.

Não estamos a discutir, neste trabalho, se a opção do falante por um ou outro modo verbal – especificamente em construções com o FS que aceitam perfeitamente o emprego do presente do indicativo – ocorre de forma consciente ou por simples automatismo linguístico, mas acreditamos que a interpretação dada pelo interlocutor se constrói quase sempre por meio das marcas discursivas deixadas pelo enunciador, isto é, uma determinada forma verbal pode conduzir a uma significação diferente se confrontados dois enunciados sintaticamente idênticos e com formas verbais distintas, especialmente no caso de textos escritos que não dispõem de elementos adjuntivos de significado como o tom de voz, a gestualidade etc. Vejamos os seguintes exemplos:

Se você *quiser* voltar para mim, não vai ser como era antes.

Se você *quer* voltar para mim, não vai ser como era antes.

Se ele *acredita* em você, não haverá contestação.

Se ele *acreditar* em você, não haverá contestação.

Ainda que, em muitos contextos, o subjuntivo tenha a função de reforçar a modalidade já inserida na frase por meio de outros elementos – as conjunções, o conteúdo semântico do verbo da oração principal etc. –, o seu valor não pode ser considerado redundante nos exemplos apresentados acima, em contraste com o modo indicativo.

O modo subjuntivo pode isentar o falante do comprometimento com a veracidade de um fato que está fora do seu alcance de avaliação/julgamento. A relação de dependência entre duas ações é sustentada pela estrutura sintática da frase, mas é opcional a escolha pelo modo verbal que permite ao falante não deixar as marcas do seu julgamento sobre os sentimentos ou atitudes do outro. O que é intrigante no estudo específico do FS – dada a possibilidade de alternância com a forma do presente do indicativo – é distinguir até que ponto, num discurso informal, o falante faz uso de uma ou outra forma verbal conscientemente. E isso, sem dúvida, configura um desafio no ensino de português não só como língua materna como também no contexto que nos interessa como LE.

No caso do ensino de PLE, é o público-alvo que vai delimitar os conteúdos e abordagens que serão assumidos no decorrer das aulas. O contexto que estamos focalizando neste estudo é o de ensino de PLE na universidade, em cursos que têm

como um dos objetivos formar criticamente seus alunos do ponto de vista linguístico-discursivo. Somado a isso, nossa análise será baseada em dados escritos, o que já configura também outra realidade linguística que se distingue da oralidade, pois o controle que temos da língua como meio de comunicação é maior e, conseqüentemente, estamos mais conscientes do que no momento espontâneo da fala. Isso nos leva a seguir um percurso no qual o uso do FS será descrito e avaliado como um recurso intencional de que dispõe o locutor no momento de produzir os seus enunciados. Para um maior entendimento de questões como essa, que envolvem a atitude do falante, precisamos compreender a definição de modalidade.

- **Modalidade**

Quando falamos em modo, devemos ter clara a distinção entre **modo verbal** e **modalidade**. Esta, é a apreciação subjetiva do enunciador, em outras palavras, é a expressão da atitude subjetiva do falante frente ao conteúdo proposicional do enunciado. O modo, por sua vez, “constitui o conjunto de formas verbais responsáveis pela expressão de uma categoria semântica superior, a da modalidade”, ou seja, é a expressão flexional da intenção (ou atitude do falante), é, portanto, *uma* das formas de se expressar modalidade. (GONÇALVES, 1998, p.28)

Os conceitos e as classificações de modalidade são vastos na literatura linguística, pois estão associados a diferentes abordagens teóricas, que podem ser lógicas, semânticas ou discursivo-pragmáticas. Outro fator que torna difícil a classificação da modalidade é a presença de elementos fora do âmbito linguístico, que envolvem processos cognitivos presentes na comunicação entre falante e ouvinte, sendo, portanto, um domínio conceitual muito abstrato.

Palmer (1986) assevera que a modalidade não se relaciona ao verbo sozinho ou tomando-o como elemento mais relevante, mas, ao contrário, relaciona-se a toda a sentença, tanto que não surpreende o fato de que há línguas nas quais a modalidade é marcada em outros lugares que não seja dentro do complexo verbal.

A modalidade, segundo o autor, poderia ser definida como a gramaticalização (ou marcação gramatical) das atitudes subjetivas e das opiniões do falante. O termo “modo” é restrito à categoria expressa pela morfologia verbal, ou seja, é uma categoria morfosintática do verbo, como o tempo e o aspecto. No entanto, o modo é uma categoria verbal encontrada em algumas línguas e não em todas. Devido a isso, provavelmente, os

marcadores de modalidade são encontrados nas gramáticas de todas as línguas, porém, nem sempre, dentro do verbo. Para ele, então, seria a modalidade passível de descrição e comparação entre as línguas.

Givón (1995; 2001), além da atitude subjetiva do falante, considera a modalidade como parte de todo o processo comunicativo, ou seja, como um elemento que envolve não somente o próprio falante – codificando a sua intencionalidade – como, em decorrência da sua “intenção de”, acaba por envolver o ouvinte, portanto, ambos os participantes da situação comunicativa. A modalidade é compreendida, na perspectiva do autor, como uma propriedade lógica das proposições, isto é, está impressa naquilo que se enuncia. Assim, para Givón, a expressão da modalidade revela uma forte interação entre a modalidade inerente ao verbo (lexical), a modalidade epistêmica oracional (semântica proposicional) e a atitude/perspectiva epistêmica e deôntica entre falante e ouvinte (coerência discursiva).

Para Dardano e Trifone (1995, p.754), a modalidade é o modo no qual o falante pode exprimir o seu posicionamento em relação à *mensagem* que está comunicando e, assim como Palmer (1986), reforçam que nem sempre a modalidade está dentro do verbo: “a modalidade pode ser expressa com os verbos modais, com advérbios (do tipo *possivelmente, provavelmente, talvez etc.*) e com expressões do tipo *é claro que..., é possível que...*”²⁰

Exemplificando com uma sentença do espanhol que exprime a ideia de dúvida, Byebee e Fleischman (1995) comentam que as várias formas de modalidade não são mutuamente exclusivas, podendo atuar de maneira redundante, como observado no exemplo a seguir ao constatar a semântica do valor lexical do verbo da oração principal e do emprego do modo subjuntivo:

modalidade é expressa em linguagem de várias formas: morfológica, lexical, sintática, ou através de entonação. Estas não são mutuamente exclusivas. Assim, na sentença em espanhol 'Dudo que haya ganado el premio', 'eu duvido (que) ele ganhou o prêmio', a modalidade "dubitativa" é transmitida de forma redundante, tanto o significado lexical do verbo principal e do modo subjuntivo do verbo da oração subordinada. (BYBEE e FLEISCHMAN, 1995, p.2, tradução nossa)²¹

²⁰ “ [...] la modalit a pu o essere espressa con i verbi modali, con avverbi (del tipo *possibilmente, probabilmente, forse ecc.*) e con espressioni del tipo *  certo che...,   possibile che...*” (DARDANO e TRIFONE, 1995, p.754)

²¹ modality is expressed in language in a variety of ways: morphological, lexical, syntactic, or via intonation. These are not mutually exclusive. Thus in the Spanish sentence *dudo que haya ganado el premio* ‘I doubt (that) he won the prize’, the ‘dubitative’ modality is conveyed redundantly by both the

Segundo as autoras, o conceito de modalidade envolve o domínio semântico ao qual pertencem os elementos de significado que as línguas expressam, ou seja, abrange uma vasta gama de nuances semânticas com valores jussivo, desiderativo, intencional, hipotético, potencial, obrigatório, dubitativo, exortativo, exclamativo etc. O denominador em comum da modalidade é adicionar um suplemento ou recobrir o significado do valor mais neutro da proposição de uma elocução, especificamente factual ou declarativa²².

Em consonância com essa definição, mas pensando particularmente nas orações subordinadas, Palmer (1986, p.172) comenta que, no caso das adverbiais, diferentemente das orações que funcionam como complementos (sujeitos ou objetos) das orações principais, elas podem inserir modalidade a um determinado contexto, devido a “qualidade adverbial, adjuntiva ou oblíqua que assumem”.

Partimos agora para a classificação da modalidade que, na literatura funcionalista, apresenta diferenças quanto à nomenclatura e ao agrupamento de uma ou outra noção modal como pertencente às modalidades deôntica ou epistêmica; no entanto, os conceitos não são antagônicos entre si, pelo contrário, tendem a ser convergentes e até mesmo complementares.

Vimos que a definição de modalidade proposta por Givón (1995) abrange a perspectiva do falante – marcando a sua intencionalidade no enunciado – e, assim sendo, envolve também o ouvinte, ambos participantes da situação comunicativa. Para Givón (1995; 2001; 2002; 2009), a modalidade pode ser de dois tipos, as quais não são mutuamente exclusivas e podem se intersectar:

- ❖ **Modalidade epistêmica:** indica tudo o que pertence aos fatos do mundo ao nosso redor, incluindo os fatos integrantes da transação comunicativa. Verdade, probabilidade, possibilidade, (in)certeza, crença;

lexical meaning of the main verb and the subjunctive mood of the subordinate-clause verb. (BYBEE e FLEISCHMAN, 1995, p.2)

²² “[...] it covers a broad range of semantic nuances - jussive, desiderative, intentive, hypothetical, potential, obligative, dubitative, hortatory, exclamative, etc., - whose common denominator is the addition of a supplement or overlay of meaning to the most neutral semantic value of the proposition of an utterance, namely factual and declarative. (BYBEE e FLEISCHMAN, 1995, p.2)

- ❖ **Modalidade deôntica:** indica tudo o que eu quero que você faça por mim ou o que você quer que eu faça por você. Desejo, preferência, intenção, obrigação, manipulação, habilidade.

O autor exemplifica esses dois tipos de modalidade e explica que estão diretamente inter-relacionadas a motivações que nascem na interação (GIVÓN, 2009, p. 130):

- a. DEÔNTICA: **Eu quero** comer a maçã.
- b. DEÔNTICA: **Deixe-me** ter um brinquedo.
- c. EPISTÊMICA: **Eu sei** que está quebrado. (tradução nossa) ²³

Não são todos os autores que concordam com a inclusão da “habilidade” na modalidade deôntica, como faz Givón, por considerarem-na uma modalidade à parte. Fleischman (1982), por exemplo, distingue também ambas as modalidades em consonância com as definições do autor sem, no entanto, incluir a noção de habilidade. A autora esclarece que a **modalidade epistêmica** expressa as atitudes de dúvida, pensamento, crença e se relaciona com o comprometimento do falante com a verdade da proposição, enquanto que a **deôntica** expressa atitudes cuja interpretação está fundamentalmente ligada às noções de obrigação e volição. (FLEISCHMAN, 1982, p.13)

A distinção entre essas duas modalidades também é apresentada por Palmer (1986, p.18) da seguinte forma: modalidade epistêmica referindo-se ao conhecimento, à crença ou opinião de quem enuncia e modalidade deôntica como aquela que se refere à necessidade ou possibilidade dos atos desempenhados por agentes moralmente responsáveis.

A **modalidade deôntica** pode ser subdividida em duas - *orientada ao agente e orientada ao falante* – de acordo com Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), o que revela significativa diferença em relação às definições apresentadas anteriormente. Como bem explica Reis (2014, p.125) baseando-se nos mesmos autores:

²³ Givón (2009, p.130) a. DEONTIC: **I want** to eat the apple.
 b. DEONTIC: **Let me** have a toy.
 c. EPISTEMIC: **I know (that)** it is broken.

Modalidade orientada ao falante: permite ao falante impor condições ao interlocutor, como dar ordem ou exortar alguém. Envolve atos de fala diretivos: *ordem, proibição, exortação, conselho*.

Modalidade orientada ao agente: é parte do conteúdo proposicional da oração, e reporta a existência de condições internas e externas de um agente para a realização da ação expressa no predicado principal (o agente exerce a ação descrita na oração). Recobre: *obrigação* (há condições sociais externas compelindo um agente a completar a ação predicada); *necessidade* (há condições físicas compelindo um agente); *habilidade* (há condições internas de um agente face à ação predicada). (grifos do autor)

Essas modalidades se diferenciam também pelo fato de que a *modalidade deôntica orientada ao agente* abrange condições direcionadas ao mesmo – que deve ser animado, alguém sobre quem possam recair as condições associadas a ele –, as quais se encontram na oração principal, ao passo que as outras duas modalidades – *epistêmica e deôntica orientada ao falante* – abrigam todo o enunciado sob o seu domínio. (BYBEE, 1985)

Não discutiremos aqui a particularização de outra modalidade (mais estrutural) definida também por Bybee, Perkins e Pagliuca (1994) – intitulada de *modos subordinantes*, evidenciando outra diferença quanto ao que foi apresentado pelos outros autores –, pois ela não se relaciona com os contextos sintático-semânticos que analisaremos neste estudo – ocorrência do FS –, embora tenha o modo subjuntivo como marca das relações sintáticas entre as orações.

Já a modalidade epistêmica é descrita por Bybee, Perkins e Pagliuca (1994, p. 177-180) em consonância com as definições anteriores, considerando o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição. Essa modalidade recobre a *possibilidade*, isto é, a proposição pode ser verdadeira; a *probabilidade* – há grande probabilidade de a proposição ser verdadeira – e a *certeza inferida*, que diz respeito ao falante ter boas razões para acreditar que a proposição é verdadeira.

Na análise dos dados deste estudo, recorreremos, entretanto, apenas à classificações gerais do que é conhecido por modalidades epistêmicas ou deônticas, pelas seguintes razões: por essa divisão já estar mais definida na literatura funcionalista, além de ser intensamente utilizada por Givón e porque os outros subtipos de modalidade propostos se agrupam dentro dessas duas, pois, no momento da interação comunicativa, o falante geralmente insere uma modalidade predominantemente deôntica ou uma modalidade predominantemente epistêmica.

Neves (2007, p.152) reconhece as dificuldades enfrentadas pelo investigador que se depara com a modalização dos enunciados e pontua duas questões básicas de investigação que podem ser lembradas: uma delas refere-se à própria existência ou não da modalidade em enunciados sem marca de “modalização explícita e detectável” e a outra diz respeito ao difícil estabelecimento de fronteiras entre Lógica e Linguística.

Buscamos delimitar o nosso percurso assumindo como verdade que, do ponto de vista comunicativo-pragmático, a modalidade pode ser considerada uma categoria automática, uma vez que não se concebe que o falante deixe de marcar de algum modo o seu enunciado em termos da verdade do fato expresso, bem como deixe de imprimir nele certo grau de certeza sobre essa marca. Refletindo sobre a segunda questão, optamos por nos basear em Givón (1984), que em direção à tradição da análise lógica – que define as modalidades proposicionais em relações de verdade que se estabelecem entre as proposições em si e algum universo de realização – estabelece as subcategorias “verdadeiro” e “falso”, definindo três modos de verdade particularmente interessantes para os linguistas: a) a verdade factual; b) a verdade necessária; c) a verdade possível. Porém, em se tratando de línguas naturais, não é possível manter as definições estabelecidas pela Lógica e, assim sendo, Givón (1984) propõe uma redefinição das modalidades epistêmicas em: a) conhecimento asseverado como real – que inclui a verdade factual; b) conhecimento não contestado – que inclui a verdade necessária; c) conhecimento asseverado como irreal – que indica a verdade possível ou condicional).

Para melhor compreendermos a redefinição dessas modalidades, podemos agrupá-las da seguinte forma:

fato: (i) *verdade necessária*: equivalente comunicativo: *pressuposição*; (ii) *verdade factual* – equivalente comunicativo: *asserção realis*;

não fato: (i) *verdade possível*–equivalente comunicativo: *asserção irrealis*; (ii) *não verdade* – equivalente comunicativo: *asserção negativa*. (REIS, p. 50, 2010)

A caracterização detalhada da pressuposição e de cada uma dessas asserções é apresentada, no quadro a seguir, por Reis (2010) com base em Givón (2005, p. 151):

<p>Pressuposição: a proposição é tida como verdadeira, até por definição, concordância prévia, convenção genericamente compartilhada, por ser óbvia a todos os presentes na situação de fala, ou por ter sido enunciada pelo falante e não contestada pelo ouvinte.</p>	<p>Asserção <i>realis</i>: a proposição é fortemente asserida como verdadeira. Mas a contestação pelo ouvinte é apropriada, embora o falante disponha de evidência ou outras bases fortes para defender sua forte crença.</p>
<p>Asserção <i>negativa</i>: a proposição é fortemente asserida como falsa, mais comumente em contradição a crenças explícitas ou assumidas pelo ouvinte. Uma contestação do ouvinte é antecipada e o falante dispõe de evidências ou outras bases fortes para reforçar sua forte crença.</p>	<p>Asserção <i>irrealis</i>: a proposição é fracamente asserida como possível, provável ou incerta (submodos epistêmicos), necessária, desejada ou indesejada (submodos deônticos). Mas o falante não está pronto para reforçar a asserção com evidências ou outras bases fortes: a contestação pelo ouvinte é prontamente recebida, esperada ou solicitada.</p>

Quadro 1: Pressuposição e asserções *realis*, *irrealis* e negativa
 Fonte: REIS (2010, p.51)

Consideramos fundamental para este estudo a compreensão, principalmente, do domínio *irrealis* da modalidade, pois os contextos de uso do FS não são simples e se caracterizam pelo não fato. (REIS, p.50, 2010)

Nas diferentes línguas não é uniforme a marcação morfológica da modalidade, visto que esse é um processo de gramaticalização que se dá diacronicamente através de uma grande diversidade de “domínios fonte”. Por outro lado, a distribuição das principais modalidades é mais previsível e universal nos contextos gramaticais, como por exemplo: verbos lexicais, advérbios *irrealis*, modalidade e tipos de oração, modalidade e noções aspecto-temporais e outros. (GIVÓN, 2001, p.302)

De fato, se compararmos duas construções condicionais, uma do português – com a presença do FS – e outra do italiano – sem marcação morfológica –, podemos observar que a modalidade *irrealis* continua assegurada pelo tipo de oração (condicional), formada, em ambas as línguas, pela presença da conjunção subordinativa

(*se*), que, por si só, consegue projetar a noção não factual – geralmente envolvendo a *possibilidade* de um evento ocorrer em conformidade com os termos que a seguem.

(3) **Se** você **vier** às 10h, podemos conversar no meu escritório.

Modalidade *irrealis*: presença da conjunção SE + marcação morfológica (FS)

(4) **Se** vieni alle 10, ci possiamo parlare nel mio ufficio.

Modalidade *irrealis*: presença da conjunção SE

Observamos com esses dois exemplos que a modalidade *irrealis* nem sempre apresenta marcas morfológicas, como é o caso de (3) em italiano, mesmo porque, como vimos em Palmer (1986), a modalidade nem sempre está no e exclusivamente no verbo, e que o tipo de oração pode ser marcado por uma modalidade a ela inerente, como é o caso das construções adverbiais condicionais e temporais – futuras – como tipos oracionais naturalmente não factuais. Reis (2012b, p.81) corrobora essa ideia afirmando que

O comportamento das construções condicionais no discurso parece indicar que elas funcionem como dispositivos para o falante expressar sua perspectiva, sua subjetividade na interação discursiva, pois, junto com a colocação da opinião do falante em relação aos fatos (ou estados) através dessas construções, vem a marcação da modalidade não fato (*irrealis*) em sua fala, em função dos julgamentos epistêmicos ou avaliativos/deônticos que ficam mais ou menos implícitos na enunciação.

Portanto, o fato de o modo verbal não ser o mesmo para o português e o italiano – embora estruturados sintaticamente da mesma forma – não pressupõe que a modalidade seja diferente nas duas línguas.

Lembrando que a marcação da modalidade, em consonância com Palmer (1986), não se concentra somente e exclusivamente no complexo verbal, existindo diferenças entre as línguas; propomos, a seguir, uma reflexão sobre como se estruturam na LP e na LI, no domínio *irrealis*, as orações adverbiais que tomamos como foco de atenção. Na introdução, havíamos mencionado que enquanto na LP encontramos o FS – que lhe é uma forma particular –, na LI podem aparecer as formas de presente ou futuro do indicativo ou de imperfeito do subjuntivo.

2.3. O período hipotético no português: construções condicionais e temporais

2.3.1. As construções condicionais

Para explicar as orações condicionais, dada a inexistência de uma definição satisfatória – seja ela filosófica ou linguística –, vale-se de um único critério, que é o de identificação por meio da forma superficial, em inglês, a conjunção *if*, e nas outras línguas, as conjunções correspondentes. No português, essa classe de construções seria, portanto, representada pela conjunção *se* (ou equivalentes). (NEVES, 1999)

É importante distinguir dois termos dentro das construções condicionais, que também são conhecidas, nos estudos clássicos, como **período hipotético**, em virtude de serem apoiadas basicamente numa hipótese. **Prótase** é o termo empregado para se referir à proposição subordinada e **apódose**, para falar da oração principal.

Quanto à ordem dessas construções, podem, assim, aparecer nos enunciados:

SE + oração condicional + oração principal

ou

oração principal + SE + oração condicional

E, em geral, vêm indicadas, com base nas relações lógico-semântica expressas, como:

“se **p**, **q**” => “**p** verdadeiro e **q** verdadeiro”

Da relação que se instaura entre o conteúdo da prótase (entidade **p**) e o conteúdo da apódose (entidade **q**), temos uma configuração do tipo: *condição para a realização* => *consequência/resultado da resolução da condição enunciada* (resultado que se resolve em *realização*, ou *não realização*, ou *eventual realização*). E esse esquema prevê três grupos de construções vinculadas a uma proposição condicionante (NEVES, 2000), mas vamos nos restringir apenas aos dois grupos que nos interessam.

- ❖ dada a realização/ a verdade de **p**, segue-se, necessariamente, a realização/ a verdade de **q** (tipo de construção que se caracteriza como *real/factual*). Ex.: *Se tudo está desse jeito, eu não posso confiar!*;

- ❖ dada a não realização/ a falsidade de **p**, segue-se, necessariamente, a não realização/ a falsidade de **q** (tipo de construção caracterizada como *irreal/contrafactual*). Ex.: *Se o Natel tivesse escolhido o secretariado logo que saiu a indicação, a essas horas ele seria o governador eleito de São Paulo.*;
- ❖ dada a potencialidade de **p**, segue-se a eventualidade de **q** (construção do tipo *eventual/potencial*). Ex.: *Quer dizer que, se eu chegar às nove, a revista vai vender de novo, os anunciantes vão voltar, vai ser uma beleza!*

Entretanto, não é apenas esse tipo de relação que está expresso nas construções condicionais. O uso linguístico real das construções condicionais não reflete pura e simplesmente a condicionalidade definida numa implicação lógica **se ... então**. Essa implicação refletiria mais as construções do tipo eventuais. Analisamos o seguinte exemplo apresentado por Neves (1999, p.498-499) para ilustrar a dificuldade de definir numa só relação os diferentes tipos de implicações:

“se na mulher se retira os ovários... retirando portanto a fonte elaboradora de hormônio feminino, as glândulas mamárias se atrofiam”.

A relação mais concreta, para esse enunciado, é a do tipo causal, no sentido de que um estado de coisas capacita, e, assim, motiva a realização de outro. Podemos fazer a seguinte leitura: *devido à retirada dos ovários (causa)*, ocorre atrofia das glândulas mamárias (**se isso ocorrer**, ou seja, mediante a realização desse evento).

Além disso, o que aparece dito num enunciado não pode ser confundido com “realidade”, com aquilo que realmente ocorre, ou seja, os estados das coisas. O que se afirma num enunciado é a *factualidade* do que é dito, isto é, da proposição, por isso propõe-se como melhor definição para esse tipo de construção **factual**, e não real. Num enunciado como “*Se tudo está desse jeito, eu não posso confiar!*”, o que ocorre, conforme esclarece Neves (2000, p.837), é que:

- a) não está garantido ser realmente **verdade** que “tudo está desse jeito”, e que “ele não pode confiar”;
- b) mas o falante **afirma** que “tudo está desse jeito”, na realidade) e que isso condiciona um **fato**, o fato de “ele não poder confiar”.

O mesmo raciocínio defendido pela autora é o que deve ser aplicado também às condicionais irrealis, que são mais bem definidas como **contrafactuais**.

Dada a dificuldade de considerar que a interpretação de qualquer construção condicional se resolve na relação de condicionalidade/causalidade, Haiman (1978) citado por Neves (1999) propõe como solução que as orações condicionais sejam associadas a tópicos das construções em que ocorrem. Para ele, tanto as condicionais como os tópicos são *dados*, constituindo a moldura da referência em relação à qual a oração principal é verdadeira (se for uma proposição) ou apropriada (se não for).

Apoiados em Neves (1999; 2000); Hirata (2001); Reis (2012); Gryner (1998), apresentamos, a seguir, as considerações que julgamos mais pertinentes para o nosso trabalho, dando maior ênfase para os casos em que o FS é verificado – nas condicionais eventuais/potenciais.

❖ **Condicionais factuais/reais**

Esse tipo de construção é analisada, por muitos autores, como exemplo dos diversos usos do *se implicativo*, que prevê um elemento conclusivo/resumitivo (**então**) ocorrendo na oração principal. O processo de condução dos enunciados poderia, assim, ser indicado (NEVES, 1999; 2000):

- a) **SE (já que, desde que, é um fato que):** *o senhor não recebeu o telegrama,*
- b) **ENTÃO (daí, em consequência):** *eu vou apurar quem o engoliu.*

Em todas as construções condicionais factuais que seguem esse processo de condução, a autora postula que se verifica:

- a) o elemento **SE** encabeça um fato apresentado como “verificado”: diz-se que esse fato **é** ou **não é**, embora se colocando a **proposição** no âmbito do verificador de factualidade **SE**;
- b) o outro segmento que contrabalança a construção constitui, realmente, outro fato, do qual, em vista do primeiro fato verificado, também se diz que **é** ou que **não é**.

Entretanto, Neves (1999; 2000), adverte que o universo das construções condicionais factuais não se reduz a esse uso que marca muito evidentemente um valor conclusivo da oração principal. Conforme mencionamos a respeito das relações que se estabelecem entre prótase e apódose, também é comum a interpretação causal como:

“**Se** ela não fala contigo, **é porque** não soubeste dialogar com ela”.

Ao contrário do que se verifica nas construções de relação **se ... então**, na segunda parte da construção hipotética, ao invés de simplesmente se enunciar um fato como **implicado**, ou **conclusivo**, temos duas indicações:

- a) do ponto de vista discursivo, vem uma conclusão;
- b) do ponto de vista do encadeamento dos dois fatos, acrescenta-se a **causa** (iniciada com o **porque**).

SE (é um fato que) ela não fala contigo, (então, daí, em consequência, se conclui que) é (isso que ocorre) **porque (pela seguinte causa): não soubeste dialogar com ela.**

Podem, dessa forma, confluir num mesmo enunciado, as duas fórmulas:

“**Se ... então**”

e

“**Se ... é porque**”

Em termos pragmáticos, o caráter de “tópico” discursivo é assegurado em todos esses exemplos, pois a oração condicional anteposta se mantém como moldura de referência para a condicionada (a principal).

2.9.1.1. Esquema modo-temporal

As descrições que trazemos especificamente sobre o esquema modo-temporal, bem como os exemplos que as ilustram, têm como fonte o estudo pormenorizado das construções condicionais – dos três tipos – realizado por Neves (1999).

Todas as construções condicionais factuais/reais apresentam o verbo no **modo indicativo** tanto na prótase quanto na apódose, o que configura exatamente a factualidade desse tipo de construção.

O tempo **presente**, em ambas as orações, é o de maior ocorrência e o que configura a noção de *real no presente*:

PRESENTE INDICATIVO → PRESENTE INDICATIVO

“Um leigo **se acha** que a estrada é boa, para ele **é** de primeira classe”.

Outra possibilidade de configurar um *real* bem característico é o arranjo temporal em que, *a partir de uma construção presente se assegura um estado de coisa em futuridadade*. Embora seja utilizado o futuro na apódose, o estado de coisa expresso é garantido como real, por ser uma consequência positiva e necessária do estado de coisas expresso na prótase:

PRESENTE INDICATIVO → FUTURO INDICATIVO

“Mas...**se a gente está** num nível de vida ... em que a preocupação principal é se manter vivo ... qualquer atividade nossa **vai estar** relacionada com essa preocupação ...”

A autora também verificou no seu estudo que é possível, ainda, que o real se apresente com um dos membros do período hipotético no passado, desde que esse passado seja tético para poder configurar um resultado no presente. Além dessa possibilidade, com uma prótase em passado tético, o real no presente pode envolver futuridadade, ou seja, um fato como resultado (consequência de condição preenchida no passado) é assegurado como real, ainda que projetado no vir-a-ser. Já o real no passado,

diferentemente, pode ocorrer tanto em predicação télica quanto não-télica. Esses esquemas temporais que envolvem o passado não nos interessam neste trabalho e, por isso, limitamo-nos a mencioná-los como outras formas possíveis de serem encontradas nas construções condicionais factuais/reais.

O quadro a seguir traz os esquemas modo-temporais mais encontráveis na expressão da condicionalidade factual, porém exemplificado apenas nas que consideramos mais relevantes para a temática que estamos tratando:

C: Condicional

P: Principal

C: presente indicativo <i>E SE ninguém me responde, concludo que as bolachinhas Vitaflor são irremediavelmente ignoradas do distinto público aqui presente.</i>	P: presente indicativo
C: presente indicativo <i>Tenho meus papéis em ordem. SE não tenho, me roubaram.</i>	P: pret. perf. indicativo
C: presente indicativo <i>SE você não quer acreditar nos amigos, devia, ao menos, ler crônica social.</i>	P: pret. imperf. indicativo
C: presente indicativo <i>SE você quer se promover, não vai ser às minhas custas, porque eu não vou permitir!</i>	P: futuro indicativo
C: presente indicativo <i>SE você não é capaz para a literatura, ela que vá às favas!</i>	P: presente subjuntivo
C: presente indicativo <i>Bom... SE é para entendido, fica.</i>	P: imperativo
C: pret. perf. indicativo <i>Ninguém pode conduzir um gênio, SE os seus dotes lhes vieram do berço.</i>	P: presente indicativo
C: pret. perf. indicativo	P: pret. perf. indicativo
C: pret. perf. indicativo	P: pret. perf. composto
C: pret. perf. indicativo	P: futuro indicativo
C: pret. imperf. indicativo <i>SE a noção de sono estava casada à noção de noite, devo concluir que estou autorizado a dormir a noite inteira, isso é, a vida inteira?</i>	P: presente indicativo

C: pret. imperf. indicativo <i>SE os homens letrados eram poucos, as mulheres alfabetizadas formavam um número bem reduzido.</i>	P: pret. imperf. indicativo
C: pret. mais-que-perf. indicativo	P: pret. mais-que-perf. indicativo

Quadro 2: O esquema modo-temporal nas construções factuais
 Fontes: Neves (2000, p.848-850)

- Factualidade e argumentação

Nas construções condicionais factuais/eventuais é possível afirmar que há uma relação *condição preenchida – consequência/conclusão* que as caracteriza como situadas num cruzamento entre *condicional* e *causal*. Uma prova disso é a possibilidade de substituição do conectivo *se* pelo conectivo causal de assentamento: *já que*.

No processo de argumentação, essa relação estabelecida no período hipotético real é conveniente ou se faz necessária quando há a intenção de se expressar um *fato assegurado*. E, é comum que a frase em bloco venha reforçada por outros marcadores, tais como (*inclusive, então*), que a realçam:

“é ... **inclusive se** há alguma coisa quebrada por exemplo eu chego ... foi um dos dois ... ou aquele que foi ... diz que foi ele que fez ...”

Neves (1999, p.522) menciona outros recursos, além desse, que evidenciam a força, isto é, “o valor quase que documental” do bloco condicional factual no processo de argumentação. Além disso, as condicionais factuais têm a propriedade de estabelecer um vínculo entre a prótase e a apódose do tipo causal, mas de modo que o “antecedente fica em aberto (sua verdade é pressuposta), e a interpretação causal a que se chega é do tipo “tomando-se como certo”, ou desde que”. Assim sendo, as condicionais factuais acabam por se situar num ponto médio dentro de uma escala de expressão de causalidade, do contínuo que vai das causais propriamente ditas às concessivas, cuja relação entre prótase e apódose é de disjunção.

Não são apenas essas as funções de maior destaque das condicionais factuais no processo de argumentação. Outras considerações relativas à argumentação serão postas após termos especificados os outros dois tipos de condicionais.

❖ Condicionais contrafactuais/irreais

Essas construções vêm geralmente apresentadas com a ideia de que comunicam uma *falsidade segura* e repousam sobre a não realidade, referindo-se a estados de coisas como não existentes, tanto na prótase quanto na apódose. Entretanto, nem todas as construções desse tipo podem ser assim definidas, conforme veremos adiante.

Sobre a relação entre prótase e apódose, diz-se que é a de **fato → conclusão**. Porém, diferentemente do que ocorre no caso das condicionais factuais, essa relação conclusiva se dá com a **inversão da polaridade da prótase e da apódose**:

“Se a pergunta partisse de Irmã Flora, a resposta teria sido outra.”

1º) prótase positiva: *se a pergunta partisse de Irmã Flora*

⇒ fato com polaridade negativa: *a pergunta **não partiu** de Irmã Flora*

2º) apódose positiva: *a resposta teria sido outra*

⇒ conteúdo asseverado negativo: *a resposta **não foi** outra.*

- Esquema modo-temporal

Os esquemas previstos para as condicionais contrafactuais/irreais encontram-se nos **modos subjuntivo e indicativo**, nos **tempos imperfeito simples e composto e futuro do pretérito simples e composto**. À segunda das combinações articuladas entre as orações e, em alguns casos, também do contexto em que a construção é enunciada, pode variar a interpretação semântica dada a ela.

PRÓTASE

APÓDOSE

**IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO → FUTURO DO PRETÉRITO
SIMPLES SIMPLES**

*Se os tumores **fossem** benignos, **seria** bom.*

**IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO → FUTURO DO PRETÉRITO
COMPOSTO COMPOSTO**

Se eu *tivesse comprado* as passagens naquela época, *teria pagado* bem menos.

IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO → FUTURO DO PRETÉRITO SIMPLES COMPOSTO

Se você *fosse* rico, não *teria se casado* com ela.

Acima estão ilustradas algumas das possíveis combinações e, a partir delas, queremos distinguir seus valores semânticos: contrafactualidade *assegurada* e contrafactualidade *possível*. (NEVES, 1999)

- Contrafactualidade *assegurada*: quando a **prótase** aparece no **pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo** (imperfeito composto), depreende-se que a contrafactualidade da construção está garantida, independentemente do contexto e de qualquer informação prévia. A contrafactualidade também se mantém, se na **apódose** vem empregado o **futuro do pretérito composto**.

- Contrafactualidade *possível*: quando a **prótase** vem enunciada no **imperfeito do subjuntivo simples** e tem a **apódose no futuro do pretérito simples** – que possui, realmente, valor de futuro –, o que se configura é uma contrafactualidade *possível*, que só poderá assim ser interpretada inequivocamente a partir do confronto entre o conteúdo da proposição e o contexto, ou da permissão presente no conhecimento de mundo partilhado. É a porção de texto anterior a construções com esse esquema modo-temporal que vai permitir afirmar se o valor semântico dela é de uma contrafactualidade possível ou assegurada, pois esta última não fica descartada somente pelo emprego das formas verbais.

Gryner (1998), em seu estudo, defende que no extremo oposto da escala de comprometimento do locutor com a realidade do evento, tem-se a modalidade irreal, codificada invariavelmente por *-sse* (imperfeito do subjuntivo e mais-que-perfeito do subjuntivo). Baseada em Givón (1990; 1991), a autora fala em formas mais marcadas e menos marcadas na língua, sendo, assim, as do imperfeito do subjuntivo (simples e composto) as formas menos frequentes no uso e cognitivamente mais marcadas. Para ela, como são menos acessíveis mentalmente, são interpretadas como menos evidentes e, portanto, social e comunicativamente menos compartilhadas. Entretanto, não

concordamos com a sua afirmação, embora estivesse justificando o recorte do estudo apresentado, de que *devido ao fato de ambas as formas apresentarem a mesma marca –sse, elas codificam uma ‘negação do conteúdo da proposição’*, e, por esse motivo, não trataria da distinção – que para a autora é apenas de natureza aspectual –entre o imperfeito e o mais-que-perfeito do subjuntivo. E, conseqüentemente, essas formas aparecem, no seu trabalho, agrupadas numa mesma categoria modal irreal. A forma –sse não pode ser categorizada em absoluto como marca de modalidade *irrealis*, pois, em consonância com Neves (1999), o que vai definir se a interpretação dada é de possibilidade ou contrafactualidade assegurada, é o contexto e não simplesmente a identificação da forma.

Abaixo temos um quadro modo-temporal com todas as combinações possíveis na expressão da contrafactualidade:

C: Condicional

P: Principal

C: pret. imperfeito subjuntivo <i>SE eu não cuidasse de mim, hoje estava na rua da amargura.</i>	P: pret. imperf. indicativo
C: pret. imperfeito subjuntivo <i>SE eu soubesse não tinha dito nada.</i>	P: pret. mais-que-perfeito ind. comp.
C: pret. imperfeito subjuntivo <i>Seria tão bom SE fosse isso!</i>	P: futuro pret. indicativo
C: pret. imperfeito subjuntivo <i>Apenas tudo teria sido muito melhor SE ele a recebesse mesmo sem dizer nada.</i>	P: futuro pret. indicativo composto
C: pret. mais-que-perf. subj. composto <i>SE estivesse aparecido algum tatu por aqui estas formigas já estavam sem casa.</i>	P: pret. imperf. indicativo
C: pret. mais-que-perf. subj. composto <i>SE você tivesse nascido no mesmo dia 22 de março, mas às 18h, o seu ascendente ficaria assim.</i>	P: fut. pret. indicativo
C: pret. mais-que-perf. subj. composto <i>SE não tivesse ido buscar o advogado, não teria caído com a cara na pedra.</i>	P: fut. pret. indicativo composto
C: pret. mais-que-perf. subj. <i>O resultado não teria sido muito diverso SE tivéssemos tido uma eleição indireta, com votação secreta.</i>	P: fut. pret. indicativo composto
C: pret. perfeito indicativo	P: presente subjuntivo

Eu morri SE mandei matar esse novilho!

C: presente indicativo

P: pret. imperfeito indicativo

*SE eu não **chego** a tempo, o senhor **bebia** todo o rio Paraíba.*

Quadro 3: O esquema modo temporal nas condições contrafactuais
Fonte: Neves (2000, p.851-852)

❖ Condicionais eventuais/potenciais

São assim denominadas aquelas cuja prótase repousa sobre a *eventualidade* e o enunciado da apódose, no caso, é tido como certo, *desde que* eventualmente satisfeita a condição enunciada. É mais frequente, nesse tipo de construção, a posição anteposta da prótase, porém não se exclui as suas possibilidades de se posicionar seja posposta ou intercalada na apódose.

As condicionais eventuais/potenciais podem apresentar valores privativo e implicativo. O preenchimento da condição enunciada **implica** o que se diz na **oração principal** do **período**, embora não se possa dizer que essa implicação signifique causalidade. (NEVES, 2000)

Certas **hipotéticas eventuais**, entretanto, não se encaixam no esquema de **implicação** e as relações não implicativas estabelecidas são: **ressalva, condição necessária e suficiente** (*somente se*), **condição necessária e suficiente com inversão de polaridade** (*a não ser que*), **condicionalidade mesclada** (com matiz alternativa ou concessiva) e de **comparação**. Não é o nosso foco examiná-las detalhadamente e, sim, observar e entender o valor semântico delas depreendidos por meio do esquema modo-temporal de suas possíveis combinações.

Seguem-se alguns exemplos – selecionamos apenas aqueles com o emprego da conjunção *se* – de construções condicionais eventuais com as relações mencionadas (NEVES, 1999; 2000):

Se o Raul deixar, eu mostro.

Se o total de pedidos empatasse com o volume da produção, a receita da empresa seria suculenta.

Se se montar a peça com dois cenários, organiza-se **então** a cena para o julgamento que se segue.

Artes por estas bandas, meu irmão, **só se** for a de furtar.

O tempo da espera – *se* tal acontecer – preenche com uma conversa.

Se é que conheço as pessoas à primeira vista, este é um homem sério.

Se você não consegue se controlar, você não consegue dormir.

Mesmo se quisesse não conseguiria trair.

Como se tivesse mudado de ideia, apertou a campainha.

Os esquemas condicionas factuais, contrafactuais e eventuais se enquadram na definição básica do esquema – *se x, y* –, que estabelece um possível mundo *x*, e será verdade apenas no caso em que *y* for verdadeiro nesse mundo *x*. Nos esquemas eventuais, podemos falar de “hipotéticos protípicos”, pois neles é que se está em dúvida sobre o mundo *A*, estando, assim, a oração condicional *se x* fazendo uma adição hipotética e provisória ao estoque de conhecimento partilhado entre falante e ouvinte. (NEVES, 1999, p.540)

São as construções condicionais eventuais as que se configuram como, por excelência, construções *hipotéticas*, dado que se hipotetiza, na prótase, uma condição e se enuncia um estado de coisas como dependente da satisfação dessa condição na apódose. Neves (1999, p.540-541) esclarece:

esse estado de coisas é carimbado como *possível*, e sua realização é tida como *eventual*, com uma eventualidade que, em dependência da condição enunciada:

- a) poderá resolver-se no futuro (mesmo com forma verbal de presente);
- b) poderá ter-se resolvido no passado e
- c) pode, simplesmente, resolver-se, sem que entre em questão o tempo de ocorrência.

- **Esquema modo-temporal**

O esquema modo-temporal mais frequentemente encontrado no estudo de Neves (1999) é o que conjuga **presente do indicativo** com **futuro do subjuntivo** e *a forma verbal acentuadamente mais ocorrente na prótase desse tipo de construção é o FS*.

A autora observa ainda que todos os esquemas modo-temporais que abrigam a prótase no FS, seja a apódose um presente ou um futuro do indicativo, são exclusivas das construções condicionais eventuais.

Na verdade, o condicionamento da apódose presente ou futura a uma eventualidade jogada para o futuro assenta exatamente a conjuntura que caracteriza o período hipotético eventual: tem-se como certa a realidade de um enunciado *se* (e somente *se*) satisfeita, no vir-a-ser, a condição enunciada. (NEVES, 1999, p.537)

FUTURO DO SUBJUNTIVO → PRESENTE DO INDICATIVO

Se quiser, vai a pé ... a Universidade é no centro da cidade.

Outro esquema que a autora diz ter encontrado no *corpus* analisado e que expressa eventualidade, porém não é um esquema peculiar às condicionais eventuais, pois pode aparecer também nas condicionais contrafactuais, é o: **pretérito imperfeito do indicativo** e **pretérito imperfeito do subjuntivo**. A interpretação decorre, especialmente, da informação do ouvinte, que pode, inclusive, ser dada pelo próprio contexto:

PRETÉRITO IMPERFEITO → PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO DO SUBJUNTIVO

Por isso que eu estou dizendo, minha vontade ... problema de trabalhar em dois ou três lugares não é problema de querer trabalhar, eu por mim *trabalhava* na Escola de Belas Artes *se* o salário que me pagassem na Escola de Belas Artes *desse* para viver dignamente.

A mesma leitura (em dependência da informação textual/pragmática do ouvinte) que se aplica para o esquema anterior é aquela que já mencionamos quando tratamos das condicionais contrafactuais para o esquema conjugado entre **pretérito imperfeito do subjuntivo** (na prótase) e **futuro do pretérito simples** (na apódose).

Abaixo se tem o quadro²⁴ com as expressões de eventualidade possíveis a partir de uma grande variedade de combinações modo-temporais. Trazemos exemplificadas as que consideramos mais relevantes para o nosso estudo:

Condicional (C)

Principal (P)

C: presente indicativo <i>E SE nós a conservamos com carinho, continuam vivas por tempo indeterminado.</i>	P: presente indicativo
C: presente indicativo	P: pret. perfeito indicativo
C: presente indicativo <i>SE ele pensa, verá o erro.</i>	P: futuro do indicativo
C: presente indicativo	P: fut. pret. indicativo
C: presente indicativo	P: pret. imperf. indicativo
C: presente indicativo <i>Sente-se aí, SE você ainda me quer bem.</i>	P: imperativo
C: pret. perf. indicativo	P: presente indicativo
C: pret. perf. indicativo	P: pret. perf. Indicative
C: pret.perf. indicativo	P: futuro indicativo
C: pret. perf. indicativo	P: imperativo
C: pret. imperf. indicativo <i>SE eu pedia uma coisa, ele respondia trocando o lugar das palavras, sabe como é?</i>	P: pret. imperf. Indicativo
C: pret. mais-que-perfeito indicativo	P: futuro pret. indicativo
C: futuro indicativo composto <i>SE você vai sair logo, reavaliaremos o caso.</i>	P: futuro indicativo
C: presente do subjuntivo	P: presente indicativo *
C: presente subjuntivo	P: futuro indicativo *
C: pret. imperf. subjuntivo	P: presente indicativo

²⁴ Neves (2000) propõe esse quadro a partir das ocorrências verificadas no *corpus* que analisa e a interpretação de valor eventual é atribuída com base no contexto em que foram enunciadas e não de forma isolada e meramente esquematizada, como talvez possa sugerir quando didaticamente se apresenta o quadro.

* Esses esquemas não ocorrem com o emprego da conjunção *se*.

<i>SE fosse verdade, por que é que o Ministro Delfim Neto telefona para ele?</i>	
C: pret. imperf. subjuntivo	P: pret. imperf. Indicativo <i>SE eu soubesse, tirava essa ideia da cabeça dela.</i>
C: pret. imperf. subjuntivo	P: futuro pret. indicativo <i>SE assistisse a um terremoto, descobriria nele alguma vantagem para as vítimas.</i>
C: futuro subjuntivo	P: presente indicativo <i>Então SE eles morrerem, fica por sua conta?</i>
C: futuro subjuntivo	P: futuro indicativo <i>SE todos os viajantes pensarem como eles, aceitarão uma travessia.</i>
C: futuro subjuntivo	P: pret. perfeito indicativo <i>SE um recém-nascido apresentar AIDS, o vírus transmissor da doença foi transmitido pela mãe.</i>
C: futuro do subjuntivo	P: infinitivo
C: futuro subjuntivo	P: imperativo <i>SE quiser minha ajuda, que vá estudar.</i>
C: futuro subjuntivo composto	P: futuro indicativo <i>Irmão, teu caso é difícil, mas a luz baixará em tua vida, SE a tiveres merecido.</i>

Quadro 4: O esquema modo-temporal nas construções eventuais
Fonte: Neves (2000, p.852-854)

- **Eventualidade e argumentação:**

As frases que compõe o bloco hipotético atuam eficientemente na construção da argumentação, exprimindo uma relação entre uma condição que se hipotetiza (como possivelmente/realmente verdadeira/falsa) e um estado de coisas que depende de que a condição seja satisfeita. Podemos também dizer que “como qualquer frase hipotética, ocorre, nos blocos eventuais, a colocação de toda a construção eventual (prótase + apódose) em foco, como um bloco emitido em conclusão de alguma porção de texto anterior.” (NEVES, 1999, p.539)

2.3.1.1. Sobre o emprego do presente do indicativo e do futuro do subjuntivo:

Consideramos oportuno apresentar aqui a ideia defendida por Gryner (1998) a respeito das construções condicionais eventuais com possibilidade de, na prótase, terem o presente do indicativo ou o futuro do indicativo.

Primeiramente, Gryner (1998, p.140) distingue três tipos de modalidade epistêmica que recobre as construções condicionais. São elas:

- ❖ *Realis*: Se (=já que) você insiste, eu conto.
- ❖ *Potentialis*: Se (= por acaso; = sempre que) você insistir, eu conto.
- ❖ *Irrealis*: Se você insistisse, eu contava.

A autora discute que a princípio se pode pensar na *realis* como apresentada exclusivamente no presente do indicativo e a *irrealis*, no imperfeito do subjuntivo. Entretanto, aponta para o fato de que um estudo mais acurado da fala informal do Rio de Janeiro revela que, embora essas correspondências tendam a persistir, as relações que se apresentam são muito mais complexas e isso pudemos ver, de fato, nos quadros modo-temporais organizados por Neves (2000) com base nas ocorrências registradas no seu estudo. Gryner (1998) pondera que, por um lado, ocorre frequentemente indicativo em potenciais, por outro, as condicionais genéricas, um tipo semelhante à *realis*, muitas vezes apresentam o verbo no subjuntivo e, assim, tece algumas consideração das quais falaremos apenas sobre as que envolvem o emprego do presente do indicativo e futuro do subjuntivo em condicionais eventuais.

Dos resultados encontrados em seu estudo, Gryner (1998) conclui que o emprego de PI em condicionais potenciais/eventuais é muito mais frequente em enunciados genéricos, pois esses definem-se por apresentar os eventos como conhecidos pelo locutor e suficientemente frequentes para permitir interpretá-los como regularidades.

Eventos genéricos, tal como os reais, tendem a ser codificados iconicamente por indicativo. Esta é, como vimos, a forma não marcada de codificar eventos frequentes e, conseqüentemente, mais perceptíveis. A proximidade conceptual entre condicionais genéricas e reais vem expressa pela proximidade formal: as reais são codificadas categoricamente pelo PI, as genéricas são codificadas pela mesma forma, mas apenas preferencialmente. Neste último caso, os índices

probabilísticos de PI reproduzem iconicamente o grau relativo – isto é, parcial – de adesão do locutor à verdade do conteúdo da condicional: a generalidade de um evento não garante que ele se reproduzirá, embora “seja provável” que ele torne a ocorrer. (GRYNER, 1998, p.153)

A autora defende ainda que o emprego do PI se refere à função da condicional na estrutura do discurso argumentativo, pois a exemplificação é uma estratégia bastante generalizada de persuasão. O locutor, segundo Gryner (1998, p.154) “recorre à menção de um evento reconhecido e compartilhado socialmente, trazido (metonimicamente) ao diálogo como evidência empírica a favor da sua posição”.

Atuando como parte da estrutura argumentativa, as condicionais podem preencher várias funções entre elas a de exemplificação e, assim, postula dois tipos de condicionais: [+exemplo] e [- exemplo]. A condicional [+ exemplo] é a que veicula uma ilustração e a sua função pode ser identificada por um marcador (por exemplo, suponhamos, vamos supor, imagina, você vê, etc..) explícito ou inferido do contexto. Por sua vez, a condicional [-exemplo] veicula outras funções no interior da estrutura argumentativa e, contrariamente, favorece o emprego do FS:

a) [+ exemplo]:

(17)...se você me conta uma coisa, por exemplo, da, da-de uma colega sua, eu não tenho por que não chegar perto de você e alertar você...

(18) O calor do Rio, você pode ver, [por exemplo], se você andar numa condução em tempo de verão verdadeiro, eles ficam mais irritados.

b) [- exemplo]:

(19) Tem um cara que disse... que se você não tem (PI) conhecimento da realidade, você não pode intervir nela.

Para a autora, a exemplificação remete a experiências empíricas e compartilhadas e, dessa forma, quem argumenta menciona eventos frequentes, mais acessíveis social e comunicativamente. Isso justificaria a preferência – iconicamente motivada – pela forma verbal não marcada (PI), flexão que também codifica – categoricamente – o modo real. Em contrapartida, a ausência de exemplificação remete, ao contrário, a eventos particulares e, sendo menos frequentes e, conseqüentemente, não compartilhados, tais eventos serão menos acessíveis mentalmente. Pelo mesmo princípio icônico, este contexto favorece o FS, isto é, o modo dos conteúdos não reais. Entretanto, Gryner (1998, p.155) faz a ressalva de que

da mesma forma que ocorre no contexto generalização, os resultados para [+/-exemplo] são probabilísticos e não, absolutos. O fato de que um evento [+ exemplo] seja reconhecidamente partilhado por todo o grupo não implica a sua realidade no presente ou no futuro. Indica apenas uma alta probabilidade de que ele ocorra. Os índices mais altos – mas não categóricos – de PI refletem iconicamente esta probabilidade. Inversamente, os índices mais altos – mas não categóricos – de FS refletem iconicamente a possibilidade.

Os resultados obtidos e descritos por Gryner (1998) permitem-lhe afirmar que há correlação entre forma e significado nas condicionais do português e que essa relação é basicamente icônica, tanto nos usos categóricos quanto nos variáveis.

A análise qualitativa e quantitativa das correlações forma-significado evidenciou um contínuo entre as formas categóricas e variáveis e possibilitou a configuração de uma **escala epistêmica**. Assim, as categorias modais correlacionadas aos usos absolutos ou variáveis das formas modo-temporais são formal e semanticamente hierarquizadas num único esquema proposto pela autora.

Os quatro padrões de distribuição estatística das formas codificadoras correspondem aos quatro graus epistêmicos que constituem o quadro abaixo:

MODALIDADES	Real	Provável	Possível	Improvável/Impossível
MORFO-SINTAXE	Ind	Ind > Subj	Ind < Subj	Subj

Quadro 5: Escala epistêmica e escala formal
Fonte: Gryner (1998, p.155)

- Primeiro grau: condicional real codificada categoricamente pelo indicativo;
- Segundo grau: condicional potencial provável ([+genérica] e [+ exemplo]) codificada preferentemente pelo indicativo;
- Terceiro grau: condicional potencial possível ([+eventual] e [- exemplo]) codificada preferentemente pelo subjuntivo; e
- Quarto grau: condicional irreal (improvável/impossível) codificada categoricamente pelo subjuntivo.

A partir do quadro apresentado, Gryner (1998) deduz que se as formas categóricas, que apresentam índices absolutos (100% ou zero), correspondem aos extremos estáveis da escala e codificam iconicamente a completa adesão vs. completo

distanciamento do locutor, e se as de índices relativos (de maior ou menor probabilidade) correspondentes à faixa de instabilidade, codificam iconicamente distintos graus intermediários de adesão, então, a função da (in)variabilidade (representada pelos índices relativos e absolutos) será codificar iconicamente, através de sua gradação estatística, a natureza categórica ou probabilística da percepção da realidade.

A autora sustenta, ainda, que essa hipótese encontra respaldo no princípio linguístico funcionalista das marcas:

segundo Givón, da mesma forma que existe uma iconicidade sintática na correspondência entre complexidade estrutural e complexidade substantiva, haveria, em nível mais abstrato, uma iconicidade mental na correspondência entre a complexidade cognitiva e a complexidade substantiva e estrutural. Este segundo princípio poderia ser assim formulado: ‘categorias estrutural e substantivamente marcadas são cognitivamente marcadas’. (GRYNER, 1998, p.157)

Conforme havíamos já demonstrado na subseção 2.2.2 dedicada especificamente às questões teóricas relacionadas com a modalidade, é de difícil trato o desafio de codificar as categorias epistêmicas, dada a sua gradação de complexidade estrutural e substantiva. Estamos, novamente, diante de uma complexidade cognitiva de difícil acesso e nos resta postular hipóteses e buscar, então, evidenciá-las. E é o que faz Gryner (1998) ao se perguntar qual seria a explicação para que essa complexidade incluísse variáveis de frequência – como vimos por meio do seu estudo, não são estabelecidos esquemas sintático-pragmáticos absolutos – no uso das formas. Sugere, então, a hipótese explanatória de que

esta variação representa formalmente a cristalização vs. os graus de instabilidade com que a mente percebe e interpreta a realidade contínua. Ela responderia, portanto, a um princípio metateórico referente à iconicidade do processamento mental, intrínseco ao próprio funcionamento linguístico, social e cognitivo: a codificação probabilística das formas linguísticas representa iconicamente a forma probabilística de o cérebro processar a realidade socialmente codificada. (GRYNER, 1998, p.157)

2.3.1.2. Condicionais com outros tipos de conjunção – quando

A condicionalidade não é assegurada apenas pelo emprego da conjunção *se*, ainda que seja esta a mais frequente. Das demais conjunções que podem desempenhar a relação básica de condicionalidade entre prótase e apódose, a que nos interessa, particularmente, é a conjunção **quando**.

Neves (2000, p.831) destaca que “a noção de temporalidade também pode mesclar-se a outra noção expressa por um determinado conectivo. É o que ocorre, por exemplo, com construções **temporais** que, em determinados **tempos verbais**, têm matriz **condicional**” e exemplifica:

*Mesmo os livros velhos, **QUANDO** aparecem sob nova encadernação, ou em exemplares novos, encontram leitores.*

*Vamos mudar de assunto que o Fontoura se irrita **QUANDO** a gente fala nele.*

Trataremos desse caso, de forma mais aprofundada, na subseção seguinte dedicada às adverbiais temporais.

2.3.2. Orações adverbiais temporais

De igual forma às condicionais que se destacam predominantemente pela presença da conjunção *se*, as de tempo são introduzidas principalmente por *quando*. Interessa-nos, aqui, também àquelas codificadas pela presença de *enquanto*, que remete à duração mais prolongada e simultânea do estado de coisas apresentados na oração satélite. As demais conjunções temporais não serão exploradas neste trabalho, pois não se verifica o FS com o emprego delas. (BRAGA, 1999)

A classificação dos diferentes tipos de adverbial baseia-se no conectivo subordinativo que as introduz, por vezes, remetendo a critérios semânticos, em conformidade com os gramáticos mais renomados como Bechara (2003) e Cunha (1970).

A caracterização das temporais não foge a essa perspectiva de analisar os fatos linguísticos e realça, ainda, suas propriedades formais e funcionais. Dentre as suas funções, a localização de um acontecimento como anterior, simultâneo ou posterior a outro é o seu papel de maior relevância e requer o uso de conjunções apropriadas. Cunha (1970, p.412), no que tange às orações subordinadas adverbiais, observa:

funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm normalmente introduzidas por uma das conjunções subordinativas [...]. Classificam-se em temporais, se a conjunção é subordinativa temporal.

Há, no entanto, outros posicionamentos teóricos como o de Matthiessen e Thompson (1988 *apud* BRAGA, 1999, p.444), que a respeito das subordinadas adverbiais, diferentemente das subordinadas encaixadas, alegam que aquelas funcionam como um constituinte da oração matriz e não se comportam como um advérbio ou adjunto de sua oração principal. Explicam que as chamadas adverbiais podem se combinar ou com uma ou com uma única oração ou sequência de orações, sendo que, no primeiro caso, seria possível falar em uma função de advérbio, mas no segundo, não, e, baseado nisso, haveria a distinção entre orações encaixadas e combinação de cláusulas.

Sobre o modo de construção das temporais, Neves (1999, p.787) esclarece que “a construção **temporal** expressa por um **período composto** é constituído pelo conjunto de uma **oração nuclear**, ou **principal**, e uma **temporal**”. Ressalta ainda que, em português, a oração temporal pode ser posposta ou anteposta à principal e a ordem relativa das orações é pertinente para interpretação do efeito de sentido. A autora aponta para a existência de quatro possibilidades de construção temporal em virtude da posição que ocupa a conjunção, são elas:

- a) Posposta, sem pausa

*Sempre aproveito para dormir **QUANDO** me obrigam a fazer alguma coisa que não quero.*

- b) Anteposta, sem pausa

*E **QUANDO** se chega ao amor eu acho que a técnica não tem a menor importância.*

- c) Posposta, com pausa

*Segundo os órgãos de segurança, Paiva foi sequestrado no Alto da Boa Vista, **QUANDO** era transportado num Volkswagen por oficiais do exército.*

- d) Anteposta, com pausa

***QUANDO** o resultado esperado não vem, refazem-se os ritos, varia-se a técnica e, no limite, substitui-se o mágico.*

Além dessas posições, Neves (1999, p.788) observa que a oração temporal “também pode vir intercalada na oração principal, o que, na verdade, representa posposição a algum dos membros dessa oração”:

*Como somos todos carnavalescos **gostamos de fingir, QUANDO NOS ENCONTRAMOS, que o carnaval está na rua e está conosco.***

Outra característica das orações de tempo, como bem observa Braga (1999, p.447), é que as acepções temporais dependem mais crucialmente dos traços linguísticos da sentença em si ou do contexto maior em que se inserem. A propósito disso, a autora exemplifica e comenta os enunciados abaixo apoiando-se em Labov (1972):

*... **quando** nós voltamos da Argentina nós fizemos pernoite só em Curitiba.*

O enunciado apresenta as características típicas das narrativas de experiência pessoal: orações com verbos no aspecto perfectivo, dispostas numa sequência temporal que, presumivelmente, reproduz a ordem dos acontecimentos, como eles ocorreram ou teriam ocorrido.

Já sobre o enunciado seguinte, comenta Braga (1999, p.448) que “é o aspecto imperfectivo que garante a leitura de recorrência e, principalmente, de condição: *come sempre que eu levo, se eu levo*”:

*... a Laizinha, ela vai na praia eu acho que durante o veraneio todo, com a possibilidade inclusive de comer peixe fresco, **come quando eu levo.***

A autora postula ainda que as ocorrências de orações temporais podem ser distribuídas em dois subgrupos, segundo o seu caráter *factual/real* ou *eventual/potencial*. Veremos, adiante, que essa categorização não depende apenas das formas verbais encontradas nos esquemas modo-temporais possíveis para essas construções, mas, também do contexto em que são produzidas e da intencionalidade do locutor ao se expressar optando por uma ou outra possibilidade.

Apresentamos, logo abaixo, dois quadros com os esquemas modo-temporais das construções com *quando* e *enquanto*, respectivamente. A seguir, teceremos algumas observações, apoiados em Neves (1999) e Braga (1999) sobre as construções que melhor ilustram as discussões apresentadas sobre condicionalidade, temporalidade, recorrência e intencionalidade.

Estão no modo indicativo as correlações **temporais** mais encontradas com *quando*:

T: TEMPORAL

P: PRINCIPAL

T: presente	P: presente
<i>Quando não há vítimas, a RP não atende.</i>	
P: pretérito perfeito	T: pretérito perfeito
<i>Não prestou a menor atenção QUANDO combinamos.</i>	
T: pretérito imperfeito	P: pretérito imperfeito
<i>QUANDO voltava, ou eu ou a gravadora desanimava.</i>	
P: pretérito perfeito	T: pretérito imperfeito
<i>Isso aconteceu QUANDO um sonhozinho mal se iniciava.</i>	
T: pretérito perfeito	P: pretérito imperfeito
<i>QUANDO entrei, vocês não estavam conversando.</i>	
T: pret. mais-que-perfeito	P: pretérito perfeito
<i>QUANDO o carro da polícia já desaparecera na direção do Palácio do Cacete (...) Nando (...) se desgrudou do seu vão sombrio de porta e foi andando rápido, rumo ao hotel.</i>	

Quadro 6: A correlação de tempos verbais nas construções temporais com *quando*

Fonte: Neves (2000, p.790 - 791)

O esquema modo-temporal que correlaciona **presente** e **presente** caracteriza uma perspectiva global **imperfectiva** de **estados de coisas simultâneos** (total ou parcial), conferindo uma indicação de **habitualidade**. “Esse complexo favorece uma interpretação **condicional**.” (NEVES, 2000, p.791)

Embora mais frequentes sejam as correlações temporais no indicativo, na oração temporal iniciada por **QUANDO** pode aparecer o *modo subjuntivo*, o que ocorre especialmente no **futuro**, resultando numa expressão de **eventualidade** e, nesses casos, a **oração principal** leva o verbo em **presente** ou **futuro**, afirma e exemplifica Neves (2000, p.792):

***QUANDO** você crescer, dará mais valor a tudo.*

***QUANDO** você tiver a minha idade, você vai ver.*

***QUANDO** o ano acabar, o país terá gasto com sua importação algo em torno de 7,5 bilhões de dólares.*

*Se não esses índios convidam os mil índios do Xingu e **QUANDO** chegarem aqui não tem comida pra cem.*

A autora acrescenta, ainda, que as ocorrências com **imperfecto subjuntivo** ou **presente** na **oração temporal** “são mais raras, e, afinal, existe futuridade na expressão” (p.792):

***QUANDO** chegasse o dia, em Petrolina, eles iam ficar envergonhados de ter engolido tanta mentira.*

*Não sabia como ia encarar o Cancela, menos ainda sabia como encarar Irma, ao cabo de alguns dias, **QUANDO** tivesse de dizer alguma coisa, de explicar.*

Nos quadros sucessivos, temos as correlações temporais que podem ser estabelecidas com o uso de *enquanto*. No primeiro, aparecem as possibilidades com o modo indicativo e, no segundo, as com o modo subjuntivo. Estão, no segundo quadro, as correlações que queremos enfatizar, pois são as que trazem o FS.

T: Temporal

P: Principal

T: presente indicativo	P: presente indicativo <i>ENQUANTO espera, o senhor sofre.</i>
P: pret. imperfeito indicativo indicativo	T: pret. imperfeito <i>Ainda pensava em muitas outras coisas ENQUANTO ela não vinha.</i>
P: futuro presente indicativo indicativo	T: futuro presente <i>Na rodada final do torneio estarão se defrontando Canadá e Estados Unidos, Itália e Coréia do Sul. Enquanto o Japão enfrentará a França.</i>
P: presente imperativo	T: presente indicativo <i>Vive, ENQUANTO não partem.</i>
P: pret. perfeito indicativo indicativo	T: pret. perfeito <i>Não se banhou, aliás, ENQUANTO os índios não foram.</i>
P: pret. perfeito indicativo	T: pret. imperfeito indicativo <i>Carlos se curvou sobre a irmã, ENQUANTO Dona Leonor se prostrava a meu lado como uma sentinela.</i>
T: pret. mais-que-perf. indicativo indicativo	P: pret. imperfeito <i>E ENQUANTO ele ali se deixara ficar inerte, de braços caídos, o corcunda, que se erguera, dava-lhe pontapés nas canelas, agarrava-se lhe às pernas, procurando mordê-las.</i>
P: pret. mais-que-perf. Indicativo	T: pret. mais-que-perf. indicativo <i>Escondere-os, ENQUANTO PUDERA.</i>

Quadro 7: A correlação de tempos verbais nas construções temporais com *enquanto II*

Fonte: Neves (2000, p.792 - 793)

Neves (2000, p.793) verifica que a correlação de duas formas verbais imperfectivas (presente e presente, pretérito imperfeito e pretérito imperfeito ou futuro e futuro) “configura **coextensão temporal** dos dois estados de coisas, sendo a duração desse tempo determinada pela **oração temporal**”. A conjunção *ENQUANTO*, nesses casos, tem significado de “durante o tempo em que” ou, com a **oração temporal** negativa, de “limite máximo”.

Com o modo subjuntivo, temos:

T: pret. imperfeito subjuntivo <i>ENQUANTO estivesse pegando mosquito, arranjando negócio de oitenta, cem mil-réis no garimpo, ele continuava socado na serra, mandando o sócio fazer o saco.</i>	P: pret. imperfeito indicativo
T: futuro subjuntivo <i>ENQUANTO você estiver comigo ele não tem coragem.</i>	P: presente indicativo
T: futuro subjuntivo <i>ENQUANTO NÃO conhecermos o criminoso, todos serão suspeitos.</i>	P: futuro presente indicativo
P: futuro pretérito indicativo <i>Esta ação seria errada apenas ENQUANTO ela não fosse o tipo de um novo comportamento vigente.</i>	T: imperfeito subjuntivo
P: presente imperativo <i>NÃO resolva nada ENQUANTO não tiver certeza.</i>	T: futuro subjuntivo

Quadro 8: A correlação de tempos verbais nas construções temporais com *enquanto*
Fonte: Neves (2000, p.794 - 795)

ENQUANTO na correlação entre **temporal** e **oração principal**, *no modo subjuntivo*, pode assumir dois significados: se a **temporal** é **afirmativa** = “durante o tempo em que” (duração); se a **temporal** é **negativa** = “até a hora em que” (limite). (NEVES, 2000, p. 795)

Assim, a exemplo do FS, podemos observar:

ENQUANTO você *estiver* comigo, ele não *tem* coragem. = “durante o tempo em que”

Eles não *descansam* *ENQUANTO NÃO* *perguntarem* nome do marido e dos filhos – disse Nando do escritório. = “até a hora em que”

- **Sobre as relações expressas nas construções temporais com quando e enquanto:**

Para descrever essas relações, apoiamo-nos em Neves (2000, p.795-801). Basicamente, as orações com conjunções temporais expressam o tempo em que ocorre o estado de coisas, ou seja, o tempo da predicação da oração principal. A relação entre

dois estados de coisas pode, de um modo geral, envolver: simultaneidade e não-simultaneidade.

a) Simultaneidade:

A simultaneidade, entretanto, pode não envolver concomitância absoluta em dependência do **conectivo**, bem como do **tempo** e do **modo verbal** empregados, a simultaneidade pode ser parcial, envolvendo extensões de tempo não-coincidentes (precedentes ou subsequentes) associadas a zonas de intersecção (simultaneidade). (NEVES, 2000, p.795)

Exemplificando:

*A renúncia pegou-o **QUANDO** estava servindo em Campo Grande: apoiou a posse de Jango.*

Também pode a simultaneidade, de uma maneira mais específica, representar **frequência** de ocorrência, ou **habitualidade**.

*Esta é a história de um soldado que se sentia em casa somente **QUANDO** vadiava pelas cidades.*

A utilização do próprio conectivo pode configurar uma simultaneidade do tipo *iterativa* bem explícita:

***TODAS AS VEZES** que via o senhor passar, pensava que era por mim, para me ver.*

Se a simultaneidade envolve **duração**, frequentemente, implica **proporcionalidade**:

***ENQUANTO** a vontade enfraquece, a sensibilidade se torna mais viva.*

b) Não-simultaneidade

- ❖ precedência do estado de coisas da oração principal em relação ao da oração temporal:

*Nando ainda lutava com o fim da carta **QUANDO** entrou Fontoura e mais os curumins serviçais do Posto, Cajabi e Pionim.*

- ❖ subsequência do estado de coisas da oração principal em relação ao da oração temporal:

*Só **QUANDO** o Piper ergueu voo, seguindo viagem para o Diaurum, é que Lídia se abriu num largo sorriso.*

Neves (2000, p.797) acentua que podem existir relações de tipo lógico-semânticas associadas à relação temporal que se estabelece entre orações. Conforme mencionamos no final da subseção das construções condicionais, um conectivo de valor bem neutro (como o **QUANDO**) permite esse tipo de associação e também a natureza do complexo temporal que se estabelece em dependência do **tempo** e do **modo verbal** empregado em cada uma das **orações**. No nosso estudo interessa-nos, particularmente, a **relação temporal com sentido condicional**.

À segunda das combinações de predicções com relação temporal estabelecidas por **QUANDO**, tem-se uma leitura condicional com nuances diferentes: sentido condicional *eventual* ou *factual* e *relação temporal com sentido adversativo*. Trataremos, aqui, apenas das interpretações relacionadas ao sentido condicional.

Relação temporal com sentido condicional eventual:

Essas construções apresentam as seguintes características (NEVES, 2000, p.798):

- na **oração principal** e na **temporal** ocorre o **presente** ou o **pretérito imperfeito**;
- o **estado de coisas da oração temporal** e o da **principal** são **simultâneos**;
- o **não-perfectivo** pode implicar **iteração** (**QUANDO** = “todas as vezes que”);

- essa **habitualidade** se dá dentro de condições estabelecidas na **oração adverbial** (condição preenchível).

Vamos mudar de assunto que o Fontoura se irrita QUANDO a gente fala nele.

Esta é a história de um soldado que se sentia em casa somente QUANDO vadiava pelas cidades.

O verdadeiro bem-estar coletivo, o progresso social duradouro só ocorre QUANDO se assegura e se mantém um nível elevado de desempenho econômico e, por conseguinte, de prosperidade geral.

Torna-se, pois, evidente que tais noções só ganham seu verdadeiro sentido QUANDO apreendidas como uma resultante do próprio funcionamento da vida coletiva.

Nos dois últimos enunciados, o sentido temporal é genérico e evidencia que a temporalidade pode associar-se a uma condição preenchível, mesmo havendo indicações de **habitualidade**.

Relação temporal com sentido condicional factual:

São construções com as seguintes características (NEVES, 2000, p.799):

- na **oração principal** e na **temporal** ocorre o **presente** ou o **pretérito imperfeito**;
- a relação temporal entre os dois **estados de coisas** (simultaneidade) é tênue;
- tem relevância a **factualidade** contida na **oração adverbial** (condição preenchida);
- **fato** expresso na **oração principal** (= já que, uma vez que).

Não lhe ficava bem observar tanto os outros QUANDO ele próprio bebia limonada.

Isto pode parecer estranho, QUANDO se sabe que a SBPC, pela primeira vez em muitos anos, pode reunir-se livremente.

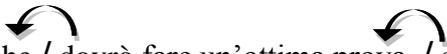
Como é possível dizer tal coisa QUANDO se sabe universalmente que as drogas são depressivas, viciantes e causam distúrbios físicos e mentais?

2.4. O período hipotético no italiano: construções condicionais e temporais

Baseamo-nos, predominantemente, nas obras de Renzi; Salvi; Cardinaletti (2001) e Dardano e Trifone (2013) para desenvolver o nosso estudo sobre a LI, considerando os aspectos que nos interessam e confrontando-os com aquelas da LP quando oportuno.

As frases hipotéticas (isto é, preposições subordinadas introduzidas na grande parte dos casos pelo operador de subordinação *se*) formam, junto com a proposição subordinada da qual dependem, frases complexas tradicionalmente chamadas “períodos hipotéticos”, que os autores convencionam chamar também de “construtos condicionais²⁵”. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001)

No interior de uma construção condicional, a proposição subordinada é chamada *prótase* enquanto a proposição que subordina é chamada de *apódose*. A apódose de uma construção condicional não deve ser necessariamente uma proposição principal, mas pode, por sua vez, estar subordinada a uma outra proposição principal, como em:



 Mi hanno detto che / dovrò fare un'ottima prova, / se voglio
 veramente ottenere l'incarico.

2.4.1. Semântica da construção condicional

Quando se fala de “período hipotético” e “construção condicional” identifica-se a construção com base nas suas características funcionais: com a prótase se hipotetiza uma “condição”, a qual, uma vez preenchida, tem como “consequência” o que foi expresso pela apódose. A construção geralmente expressa uma hipótese e instaura entre o conteúdo proposicional da prótase (p) e da apódose (q) uma relação do tipo “condição-consequência”.

Sobre essa relação “condição-consequência”, os autores fazem uma ressalva dizendo que não é sempre totalmente verdadeira, pois existem casos nos quais na prótase tem-se uma proposição interrogativa ou, na apódose, uma proposição

²⁵ Para seguir a mesma nomenclatura que usamos na descrição das orações adverbiais condicionais e temporais no português, optamos por utilizar “construção” ao invés de construto quando os autores se valerem do termo italiano “construtto”.

imperativa. Esses não seriam casos “clássicos” de condição-consequência, mas de uma dúvida (que justifica o emprego de *se*) instaurada por uma interrogação:

Se vinci alla lotteria, comprerai un'auto nuova?²⁶

Se vincessi alla lotteria, compreresti un'auto nuova?

Se avessi vinto alla lotteria, avresti comprato un'auto nuova?

A respeito das construções com *se* em que a proposição da apódose está no imperativo, Renzi; Salvi; Cardinaletti (2001, p.765) afirmam que as únicas possibilidades de emprego na prótase são: o indicativo ou o subjuntivo imperfeito, e seriam melhores interpretadas como imposição, advertência ou pedido inerentes ao conteúdo anunciado na prótase e não como condição-consequência:

Se hai bisogno di me, chiamami a casa.²⁷

Se avessi bisogno di me, chiamami a casa.

Tomando como exemplo um tipo clássico de construção condicional na língua italiana para descrever a relação de condição-consequência que se estabelece entre *p* e *q*:

Se partiamo abbastanza presto, non troveremo molto traffico.²⁸

Hipotetiza-se que, satisfeita a condição de uma partida suficientemente antecipada (*p*), ter-se-á como consequência uma viagem tranquila devido ao escasso trânsito (*q*).

Assim, *p* e *q* não são apresentadas como certezas e nem independentes como verdades, mas, dada a verdade de *p* segue-se a verdade de *q*. Esse aspecto de uma construção condicional hipotetiza que os conteúdos podem ser resumidos da seguinte forma: “uma construção condicional hipotetiza que os conteúdos proposicionais da prótase e da apódose são ambos verdadeiros (<< *se p, q* >> → << *p*_{verdadeiro} e *q*_{verdadeiro} >>)” (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.752)²⁹

²⁶ Se você ganhar na loteria, vai comprar um carro novo?

Se você ganhasse na loteria, compraria um carro novo?

Se você tivesse ganhado na loteria, você teria comprado um carro novo?

²⁷ Se você precisar de mim, me chame em casa.

²⁸ Se partirmos muito cedo, não encontraremos muito trânsito.

²⁹ *p* e *q* non sono presentati sicuramente ed indipendentemente come veri, ma data la verità di *p* deve seguirne la verità di *q*. Questo aspetto del significato di un costrutto condizionale può essere così

Caso a partida bastante antecipada (p) faça com que a viagem seja muito atrasada pelo trânsito (não-q) a frase exemplificada acima será considerada um “péssimo” conselho ou, então, uma previsão errada: uma construção condicional não prevê que o conteúdo proposicional da prótase seja verdadeiro e que aquele da apódose seja falso.

Não podemos, entretanto, desconsiderar que na comunicação cotidiana, a enunciação de uma sequência como “Se partiamo abbastanza presto, non troveremo molto traffico” sugere ao interlocutor que uma partida “atrasada” (não-p) teria como consequência deparar-se com um trânsito intenso (não-p). Há uma “inferência solicitada”, isto é, na interação entre locutor e interlocutor, o primeiro convida o outro a “inferir” que a consequência seria aquela. Essa sugestão do locutor poderia, inclusive, ser expressa por uma nova frase como “Se non partiamo abbastanza presto, troveremo molto traffico”³⁰ e, dessa forma, compreendemos um outro aspecto do período hipotético, que pode ser resumido da seguinte forma: “uma construção condicional hipotetiza que os conteúdos proposicionais da prótase e da apódose sejam ambos falsos (<< se p, q >> → << p_{falso} e q_{falso} >>)”. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.752 – tradução nossa)

Feitas essas considerações, podemos dizer que uma construção condicional hipotetiza que os conteúdos proposicionais de prótase e apódose podem ser ou ambos verdadeiros ou ambos falsos.

2.4.1.1. Concordância dos tempos e semântica dos modos

O italiano apresenta um sistema *standard* de concordância de modos e tempos verbais no interior das construções condicionais, o qual apresentaremos a seguir. Entretanto, na língua contemporânea e marcada pela coloquialidade – que, gradativamente, está também se difundindo nos níveis mais altos –, são encontrados outros tipos de construção que não deixaremos de fora dessa descrição, pois podem aparecer nas produções escritas dos aprendizes italianos como indicador de interferência da LM.

riassunto: un costrutto condizionale ipotizza che i contenuti proposizionali di protasi ed apodosi siano entrambi veri (<< se p, q >>) → << p_{vero} e q_{vero} >>). (2001, p.752)

³⁰ Se não partirmos muito cedo, encontraremos muito trânsito. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p. 752 - tradução nossa)

No italiano *standard* é possível encontrar diversas combinações de tempos verbais do indicativo na prótase e na apódose, respectivamente, como por exemplo:

Presente → Presente = “Se piove, esco con l’ombrello”.³¹

Presente → Futuro Simple = “Se (domani) piove, uscirò con l’ombrello”.³²

Sobre essas duas combinações temporais, podemos dizer, de acordo com Renzi; Salvi; Cardinaletti (2001, p.755) que não existe uma correspondência obrigatória entre tempo verbal e tempo cronológico, dado que no esquema **presente → presente** o presente não é necessariamente dêitico, mas, pelo contrário, é até mais facilmente interpretado como presente “atemporal”. No esquema **presente → futuro simple**, também devido a ideia do *domani* (amanhã) na prótase e de um tempo futuro na apódose, compreendemos que o conteúdo expresso está orientado para o futuro.³³

São também possíveis outras combinações na prótase e apódose, respectivamente, como:

Futuro simple → Futuro simple = “Se domani ci sarà bel tempo, andremo a sciare”.³⁴

Pretérito perfeito → Presente = “Se hai comprato il giornale, possiamo vedere che film ci sono stasera”.³⁵

Pretérito perfeito → Futuro simple = “Se ti sei ricordato di portare la carbonella, forse riusciremo a preparare la grigliata”.³⁶

³¹ Se chove(r), saio com o guarda-chuva.

³² *Se choverá (amanhã), saio com o guarda-chuva.

³³ O esquema **presente → presente** na língua italiana é análogo à ideia de rotina, habitualidade expressa na língua portuguesa pelo emprego também do presente do indicativo na apódose das construções condicionais. Entretanto, esse esquema pode ser utilizado por um falante italiano com a intenção de se referir ao futuro se o contexto maior em que se insere o enunciado já tiver instaurado a projeção futura dos acontecimentos.

³⁴ Se amanhã o tempo estiver bom, iremos esquiar.

³⁵ Se você comprou o jornal, podemos ver que filmes têm hoje.

³⁶ Se você se lembrou de trazer o carvão, talvez conseguiremos fazer o churrasco.

Pretérito perfeito → Pretérito perfeito = “La settimana scorsa ho telefonato a Giorgio, ma non sono riuscito a trovarlo in casa: se è andato in vacanza, ha finalmente potuto riposarsi”.³⁷

Nos contextos com **pretérito perfeito → pretérito perfeito**, é permitida uma leitura mais naturalmente hipotética, pois não se sabe se Giorgio saiu de férias. O locutor está hipotetizando essa situação apenas com base no fato de Giorgio não ter atendido o telefone. Geralmente, os casos em que as construções condicionais são construídas com os tempos passados do indicativo, são mais facilmente interpretados como “causais”, isto é, “factuais”, mais do que hipotéticos. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.754).

Além do indicativo empregado nas construções condicionais do italiano *standard*, o período hipotético prevê outras combinações de subjuntivo mais condicional (**subjuntivo → condicional**), sendo mais frequente o subjuntivo imperfeito na prótase e o condicional simples na apódose, como: “Se piovesse molto forte, uscirei con l’ombrello”.³⁸

Nas gramáticas da LI é frequente a divisão do período hipotético em três tipos³⁹, levando em consideração o grau de probabilidade da hipótese indicada na prótase:

- ❖ **Período hipotético da realidade:** quando a hipótese real *é muito provável*. Na prótase o verbo aparece no indicativo e na apódose, no indicativo ou no imperativo:

*Se arriviamo in tempo andremo a giocare a tennis insieme.*⁴⁰
(**indicativo → indicativo**)

*Se manderai la mail entro domani, sicuramente avrai una risposta prima del fine settimana.*⁴¹
(**indicativo → indicativo**)

*Se c’è forte vento, copriti la bocca con la sciarpa.*⁴²
(**indicativo → imperativo**)

³⁷ Na semana passada, telefonei para o Giorgio, mas não consegui encontrá-lo em casa: se ele saiu de férias, finalmente conseguiu descansar.

³⁸ Se chovesse muito forte, eu sairia com o guarda-chuva.

³⁹ Os exemplos que ilustram cada um dos tipos de período hipotético foram retirados dos site: <http://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico>. Acesso em: 26/08/2015

⁴⁰ Se chegarmos a tempo, vamos jogar tênis juntos.

⁴¹ Se você mandar o e-mail até amanhã, com certeza, terá uma resposta até o final de semana.

⁴² Se tiver ventando forte, cubra a boca com o cachecol.

- ❖ **Período hipotético da possibilidade:** a hipótese é possível, *mas não é certa*. Na prótase o verbo aparece no subjuntivo imperfeito e na apódose, o verbo está no condicional ou no imperativo.

Se me lo *domandassi* tu, *verrei* a lavorare anche la domenica.⁴³ (**subjuntivo imperfeito → condicional simples**)

Se Paolo ti *chiedesse* qualcosa, *digli* che non ne sai nulla.⁴⁴
(**subjuntivo imperfeito → imperativo**)

Antes de falarmos sobre o terceiro tipo de período hipotético - o da irrealidade -, queremos ressaltar, baseados em Renzi; Salvi; Cardinaletti (2001), o valor semântico associado à forma empregada, principalmente, para expressar **possível verdade vs. possível falsidade**.

Valendo-se da oposição entre a concordância no indicativo e aquela no subjuntivo – condicional no interior do período hipotético, um falante indica diversos graus de “probabilidade” para os conteúdos proposicionais da prótase e da apódose:

- ❖ o uso do indicativo assinala a “possível veracidade” dos conteúdos;
- ❖ o uso do subjuntivo – condicional assinala a “possível falsidade” dos conteúdos.

A oposição é representada por meio do confronto entre dois conteúdos cujas proposições expressam os mesmos conteúdos. Vejamos os exemplos a seguir:

Se *nevica* prima di domenica, *andiamo* a sciare a Cortina.⁴⁵
(**indicativo - indicativo**)

Se *nevicasse* prima di domenica, *andremmo* a sciare a Cortina.⁴⁶ (**subjuntivo – condicional**)

Com a frase no indicativo, o projeto é apresentado como muito mais provável em relação à frase no subjuntivo – condicional: no primeiro caso, configura-se a possibilidade de que vai nevar e, conseqüentemente, ocorrerão as férias no esquí,

⁴³ Se você me pedisse, eu viria trabalhar até aos domingos.

⁴⁴ Se o Paolo te perguntasse alguma coisa, diga-lhe que você não sabe de nada.

⁴⁵ Se chover antes de domingo, vamos esquiar em Cortina.

⁴⁶ Se chovesse antes de domingo, iríamos esquiar em Cortina.

enquanto no segundo caso, configura-se a possibilidade de que não vai nevar e, como consequência, rejeita-se a ideia passar as férias esquiano.

Essa diferença é muito significativa para o nosso estudo dado que a LI não dispõe do FS, podemos reconhecer, aqui, outros mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos de que um falante italiano se vale para marcar linguisticamente o *que* e *como* quer comunicar.

❖ **Período hipotético da irrealidade (contrafactual):** quando a *hipótese é impossível e irrealizável*.

- Se a hipótese é *referente ao presente*, na prótase, o verbo aparece no **subjuntivo imperfeito** e na apódose, o verbo vem empregado no **condicional presente (simples) ou no imperativo**:

Se fossi nei tuoi panni, mi licenzierei.⁴⁷

Como podemos observar, o esquema subjuntivo **imperfeito** → **condicional (simples)** também pode expressar uma “hipótese possível, mas não certa”. O que irá diferenciar ambas as interpretações (possível ou impossível) será o contexto extralinguístico em que o enunciado for produzido. No exemplo acima, o locutor, no momento da enunciação, posiciona-se como sendo impossível estar na pele do outro e, por isso, a qualidade de irreal é atribuída à sentença.

[...] as construções com **subjuntivo imperfeito** e **condicional simples** são interpretadas como contrafactuais somente quando à indicação morfossintática de “possível falsidade” forem acrescentadas outras indicações de falsidade, provenientes, em geral, do confronto entre conteúdo proposicional expresso e contexto extralinguístico; quanto às construções com **subjuntivo composto** e/ou **condicional composto**, esses são sempre interpretados como contrafactuais [...]. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.757 - tradução nossa)⁴⁸

⁴⁷ Se eu estivesse na sua pele, pediria demissão.

⁴⁸ [...] i costrutti con congiuntivo imperfetto e condizionale semplice sono interpretati come controfattuali solo quando all'indicazione morfossintatica di “possibile falsità” si aggiungono altre indicazioni di falsità, provenienti in genere dal confronto fra contenuto proposizionale espresso e contesto extralinguistico; quanto ai costrutti con congiuntivo trapassato e/o condizionale composto, essi sono sempre interpretati come controfattuali [...].(RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.757)

- Se a hipótese *refere-se ao passado*, na prótase o verbo aparece no subjuntivo “trapassato” (**subjuntivo composto**) e na apódose, no **condicional passado**:

Se fossi stato nei tuoi panni, mi sarei licenziato.⁴⁹

Outro tipo de construção condicional muito frequente e bastante difundido na variante coloquial do sistema *standard*, mas ainda resistente na escrita formal é o uso do **imperfeito indicativo** na prótase e na apódose do período hipotético da irrealidade no lugar do esquema anterior (**no passado**):

Se me lo dicevi per tempo, venivo anch’io alla tua festa⁵⁰

É possível também a construção de um **período hipotético misto**, quando, por exemplo, na prótase o verbo está no subjuntivo e na apódose, no indicativo ou na prótase, no indicativo e na apódose, no condicional. São, entretanto, formas muito comuns na língua falada, mas pouco apreciadas na modalidade escrita.

Se ce lo avessero detto prima, non venivamo.⁵¹

(**subjuntivo trapassato → imperfeito indicativo**)

Se lo sapevamo, non saremmo venuti.⁵²

(**imperfeito indicativo → condicional**)

⁴⁹ Se eu estivesse estado na sua pele, teria pedido a demissão.

⁵⁰ Se você me dizia a tempo, eu também ia na sua festa.

⁵¹ Se nos tivessem dito antes, nós íamos.

⁵² Se sabíamos disso, não teríamos vindo.

2.4.1.2. Sobre as prótases introduzidas por *quando*:

A prótase do período hipotético pode se expressar em alguns casos sem a conjunção *se*, podendo ser introduzida por uma série de outros operadores de subordinação, que são lexicalmente mais “ricos”, têm um significado menos abstrato e mais forte conotação estilística (geralmente alta): *qualora*, *quando*, *ove*, *laddove*, *ammesso che*, *supposto che*, *nel caso che*, *nell’ipotesi che*, *nell’eventualità che*, *purché*, *a patto che*, *a condizione che* ecc. Desses operadores, interessam-nos algumas características semânticas de *quando*, pois é a conjunção que, na LP, combinada com o FS expressa, além de uma noção temporal, a ideia de hipótese. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.771)

Nos casos em que o *quando* assume um valor temporal-hipotético, funcionando de modo similar a um *se*, podemos encontrar os mesmos esquemas modo-temporais apresentados anteriormente, desde que na apódose apareça o indicativo ou o condicional:

QUANDO (valor temporal-hipotético)	{	PRÓTASE	APÓDOSE
		INDICATIVO	INDICATIVO
		SUBJUNTIVO	CONDICIONAL
			IMPERATIVO
			SUBJUNTIVO

Renzi; Salvi; Carndinaletti (2001) também afirmam que é possível construir frases com **quando + imperfeito subjuntivo** se se quer expressar uma hipoteticidade (possível e impossível), como vimos que acontece com as construções com *se*. Os autores reforçam essa afirmação com o exemplo:

“Quando Marta volesse rinunciare all’eredità in mio favore, non dovrebbe far altro che dirmelo.”⁵³

Depreende-se que o enunciador não sabe se a Marta quer renunciar à herança e, por isso, opta pelo emprego do subjuntivo “volesse”, mas, se essa fosse a vontade dela, ou seja, considerando possível a hipótese que ele faz, Marta precisaria apenas avisá-lo sobre isso.

Entretanto, vale dizer que, para muitos italianos, estruturas com valor hipotético (da possibilidade) construídas com a conjunção *quando* parecem “muito estranhas” com o imperfeito subjuntivo na prótase. Seja na fala ou na escrita, o **presente ou o futuro do indicativo** são as formas eleitas por eles como as mais “naturais”.

Outra relação na LI que não podemos deixar de lado é a de tempo, estabelecida entre oração principal e subordinada, pois, como já discutimos ao falarmos da LP, um dos contextos de ocorrência do FS é justamente o das adverbiais temporais.

2.4.2. Orações adverbiais temporais – *quando* e *mentre*:

A função deste tipo de frase é de instaurar uma relação temporal entre o evento que exprime e o conteúdo na principal. As frases temporais podem distinguir-se sintaticamente em dois tipos: orações temporais circunstanciais e orações temporais adverbiais de frase. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.720)

As orações temporais podem ser de modo definido⁵⁴ ou indefinido, sendo, neste caso, as de modo definido aquelas que se encontram no indicativo, com exceção das que são introduzidas por *prima che* (antes que), que pedem o subjuntivo.

Os elementos introdutores de temporailidade são muitos, dentre os quais podemos encontrar conjunções simples como *quando*, *mentre*, *che* ecc., conjunções modificadas por advérbios ou preposições como *prima/dopo che*, *fino a quando/che*, ecc., ou locuções como *visto che*, *dato che*, ecc. Um mesmo introdutor temporal pode aparecer em frases com função adverbial circunstancial ou de adverbial de frase. (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, 2001, p.721)

⁵³ Quando Marco quisesse renunciar à herança em meu favor, não deveria fazer nada além de me comunicar.

⁵⁴ Modo definido: indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo. Modo indefinido: infinitivo, gerúndio e participio.

Quanto à concordância dos tempos entre frase temporal e frase principal, os autores declaram que é estritamente ligada ao tipo de introdutor temporal, todavia, depende também da função de adverbial circunstancial ou adverbial de frase que a subordinada temporal desenvolve em uma determinada estrutura.

Os elementos introdutores servem para indicar a colocação cronológica e a natureza (durativa, momentânea, incoativa) da ação expressa na subordinada. É possível, portanto, distinguir três categorias de relações temporais com base na colocação cronológica da ação expressa pela principal em relação àquela expressa pela subordinada: **contemporaneidade**, **posterioridade** e **anterioridade**. (DARDANO; TRIFONE, 2013).

Analisaremos, a seguir, somente as relações estabelecidas pelas conjunções *quando* e *mentre* (enquanto) que são aquelas que se inserem no recorte proposto para este estudo, além de nos limitarmos aos exemplos no presente e no futuro, exceto quando houver necessidade de exemplificar no passado algum conceito não possível de se esclarecer naqueles dois tempos.

2.4.2.1. Relações entre frase temporal e frase principal

❖ Contemporaneidade

*Quando*⁵⁵ é a conjunção mais frequente para exprimir a contemporaneidade da ação apresentada pela subordinada com o tempo da principal, e introduz uma frase de modo finito. A concordância dos tempos permanece condicionada pela relação de tempo instaurado com o tempo da principal.

Quando studi, sembri una persona seria.

Maria mangia solo quando ha fame.

Quando c'è sole, mi piace passeggiare.

A frase introduzida por *quando* pode ser considerada uma relativa sem antecedente lexical, com função de advérbio circunstancial, como nos exemplos

⁵⁵ A conjunção “quando” pode também introduzir uma interrogativa indireta de modo finito e infinito, como por exemplo: “Non so quando Giovanni rientrerà in casa”. (indicativo – modo finito) e “Non ho ancora deciso quando rientrare in casa.” (infinitivo – modo indefinido)

seguintes, em que é sinônimo de “todas as vezes que” e indica uma ação que se repete. É possível também ter uma frase adverbial circunstancial traduzida por “no momento em que”, como:

Gianni se ne andò quando sono arrivati i cantanti.

O valor verdadeiro de conjunção da palavra *quando* encontra-se nas adverbiais de frase, cuja a ação da temporal é do tipo não-durativa. A interpretação que se atribui a *quando*, nesses casos, é o de “improvisamente, repentinamente”

Mi ero appena seduto, quando arrivò il controllore.

Sta per prendere il treno, quando se accorge che Maria non c'è più. (contexto narrativo)

Para acrescentar ao significado de contemporaneidade a qualidade durativa da ação da temporal independentemente da qualidade da ação da principal, emprega-se a conjunção *mentre* (enquanto). Dado o significado durativo de enquanto, o tempo da temporal é sempre simples (RENZI; SALVI; CARDINALETTI, p.723)

Mentre cammino, ascolto la musica.

Parlerà con Monica mentre andrà al lavoro.

❖ **Posterioridade**

A conjunção *quando* também pode indicar posterioridade além de contemporaneidade e pode ser entendida como sinônimo de *dopo che* (depois que):

Quando diventerai maggiorenne, acquisirai il diritto di voto.

Quando avrà finito il lavoro, andrà in palestra.

❖ **Anterioridade**

Neste caso, *quando* e *mentre* não atuam.

Quando a ação expressa pela regente é anterior à ação expressa pela subordinada, esta, se é uma temporal explícita, é formada por *prima che* (antes que) e o subjuntivo:

Andiamo via prima che lei torni.

Se, ao contrário, tem-se o indicativo na frase introduzida por *prima che* (antes que), o valor é de *appena* (assim que):

Fammi sapere qualcosa prima che puoi (= appena puoi).

2.4.2.2. Propriedade sintática das adverbiais

As temporais com *quando* (relativo) e *mentre* podem aparecer em todas as posições em que são possíveis os advérbios de tempo e os circunstanciais, podem fazer parte de construções marcadas como a focalização, a topicalização, a deslocação à esquerda, estar presentes em estruturas interrogativas ou, então, servir de resposta a uma pergunta *x*, como os adverbiais circunstanciais.

/Quando/ partirai, i tuoi amici saranno tutti alla stazione a salutarti.

I tuoi amici, /quando/ partirai, saranno tutti alla stazione a salutarti.

I tuoi amici saranno tutti alla stazione a salutarti /quando/ partirai.

As frases adverbiais de frase – que compreendem as temporais com *quando* junto com ações não-durativas – não podem ser deslocadas à esquerda nem aparecerem em posição intercalada, podem apenas seguir a principal:

Stavo per prendere il treno, quando (improvvisamente) mi accorsi che mi era stato rubato il portafoglio.

A adverbial de frase pode ser parafraseada apenas com uma frase coordenada do tipo “e improvisamente/repentinamente me dei conta de que a minha carteira tinha sido roubada.” A frase seguinte é gramaticalmente correta, porém se caracteriza como uma adverbial circunstancial:

Quando stavo per prendere il treno, mi accorsi che mi era stato rubato il portafoglio.

Feitas essas considerações sobre os contextos da LP e da LI que serão de grande valia no momento da análise, deixamos para comentar as semelhanças e diferenças, do ponto de vista semântico e morfológico, entre as duas línguas no momento em estivermos examinando os dados fornecidos pelos alunos participantes deste estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo pretende descrever os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer deste trabalho e as razões que nos conduziram à escolha do paradigma⁵⁶ de pesquisa. Apresentamos um panorama de como foi feita a seleção dos vinte participantes que colaboraram com o nosso estudo, do cenário em que se encontram inseridos, dos instrumentos empregados na coleta de dados e do modo como analisamos esses dados para a obtenção dos resultados. Tivemos em vista nossas perguntas de pesquisa, descritas na introdução, para direcionarmos e justificarmos nosso percurso metodológico.

3.1. Natureza da pesquisa

A natureza de pesquisa deste trabalho é predominantemente de caráter qualitativo interpretativista, tendo como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados, dando maior ênfase ao processo e não ao produto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Apesar de a nossa análise basear-se em princípios que regem a pesquisa qualitativa, também submetemos o conjunto dos dados a uma análise quantitativa, a fim de ilustrar a frequência de ocorrência dos tipos de erros encontrados.

Levaremos em conta os aspectos de natureza epistemológica mais recentes da área de Linguística Aplicada. Os procedimentos metodológicos aplicados às Ciências Naturais revelam-se inadequados às pesquisas desenvolvidas nas Ciências Sociais – as quais consideramos tão científicas quanto aquelas –, pois, diferentemente dos pressupostos teóricos positivistas, o mundo social, na ótica interpretativista, não existe independentemente do homem. Os significados atribuídos pelo homem e constantemente (re)interpretados conferem a existência de várias realidades a respeito do mundo que o cerca, e essas só são passíveis de interpretação. (MOITA LOPES, 1994)

A respeito dos princípios que configuram nossa conduta metodológica, André (1998) destaca o caráter da pesquisa qualitativa:

⁵⁶ Entendemos o conceito de paradigma baseando-nos em Kuhn (2005, p.30), o qual sugere com esse termo que “alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.”

em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1998, p.17)

Os fenômenos observados são relatados de forma descritiva, tentando-se analisar os dados em toda a sua riqueza e tendo sempre em vista o significado das atividades desenvolvidas na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, ou seja, percebendo-se aquilo que eles experimentaram e o modo como interpretaram essas experiências, conforme propõem Bogdan e Biklen (1994), em estudo sobre a investigação qualitativa na educação.

De acordo com Moita Lopes (1994, p.331-332), o fator qualitativo é justamente o particular, o contingente, o específico, a partir do qual se pode pensar no conceito de “generalização construída intersubjetivamente” e, assim, os aspectos processuais do mundo social passam a ser o foco dos estudos dessa natureza em vez do produto padronizado e verificável em experimentos. É por meio do viés interpretativista que ocorre o acesso indireto ao fato de pesquisa “através da interpretação dos vários significados que o constituem”.

A escolha pelo paradigma de pesquisa se deu devido aos nossos propósitos analíticos, que visam a interpretação da percepção dos participantes do contexto delimitado e das produções textuais escritas dos alunos. Realizamos um estudo transversal e a forma de investigação tomou como consideração os nossos dados, buscando compreendê-los e não lhes atribuir um tratamento experimental.

São três os critérios de investigação contemplados por Giorgi (1985) como sendo relevantes na postura investigativa do pesquisador, para que seu estudo seja caracterizado de cunho científico. A investigação, portanto, precisa ser:

a) metódica (procedimentos de investigação têm que estar claros); b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica (GIORGI, 1985 *apud* MOITA LOPES, 1994, p.333).

Dentro da tradição interpretativista, reconhecemos a relevância do pesquisar se valer do metaconhecimento, ou seja, ter consciência dos processos de investigação e assumir uma postura reflexiva e crítica durante a produção do conhecimento, de modo a garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa (MOITA LOPES, 1994).

3.2. Contexto da investigação

Os dados foram coletados numa universidade da região central da Itália, na qual a língua portuguesa está presente no rol das disciplinas ofertadas pelo Departamento de Letras.

O departamento assume todas as funções científicas, didáticas e formativas dos cursos que o compõem. As faculdades foram substituídas pelos departamentos com a Lei da Reforma da Universidade (n.240/2010). A partir de 1º de janeiro de 2014, entrou em vigor o novo Estatuto da Universidade e a Faculdade de Letras e Filosofia e os velhos departamentos deixaram de existir e no seu lugar estão ativos os novos departamentos de *Letras – Línguas, Literaturas e Civilizações Antigas e Modernas, Filosofia, Ciências Humanas, Sociais e de Formação*.

O Departamento de Letras oferece uma específica formação cultural e os instrumentos necessários para que os alunos assumam uma posição crítica com a realidade, além de dividir a didática dos setores científicos-disciplinares nos cursos de graduação e de especialização. Os cursos de graduação, conhecidos como *triennale* têm duração de três anos e os de especialização, conhecidos como *magistrale*, de dois anos. O aluno tem a possibilidade de obter seu diploma de formação após os três anos de curso equivalentes à graduação, mas se quiser obter também o título de especialização, deve cursar os dois anos da *magistrale*, que lhe proporciona a possibilidade de seguir a carreira acadêmica e ingressar no curso de doutorado. Os cursos oferecidos pelo Departamento de Letras dessa universidade são:

- ❖ Bens culturais, Arqueologia e História da Arte;
- ❖ Letras, Italianística e História Europeia, Civilizações Clássicas;
- ❖ Línguas, Culturas Estrangeiras e Línguas, Literaturas Comparadas e Traduções Interculturais;

- ❖ Doutorado em História, Artes e Linguagens na Europa Antiga e Moderna (XXX Ciclo);

Para esta pesquisa, contribuíram os alunos dos cursos de Línguas e Culturas Estrangeiras (*triennale*) e de Tradução Intercultural (*magistrale*). A possibilidade de atuação no mercado de trabalho é bastante ampla para esses alunos, que podem trabalhar como professores nas escolas ou até mesmo nas universidades, se concluírem o curso de doutorado, como tradutores e intérpretes e nas áreas de mediação linguística dos setores de turismo, relações internacionais etc.

No primeiro ano da *triennale*, os alunos devem escolher obrigatoriamente duas línguas estrangeiras – de acordo com suas preferências e interesses – e estudar ao longo dos três anos também a sua literatura. Sucessivamente, no curso da *magistrale*, eles também devem cursar duas línguas estrangeiras, acompanhadas da literatura, porém é exigido um nível de conhecimento dos idiomas que varia de acordo com a disciplina a ser cursada. No caso da Língua Portuguesa, o nível requerido para o curso da *magistrale* é o C1.

Devido a razões políticas, geográficas e econômicas, o português ensinado nessa universidade seguia, predominantemente, a variante europeia. Nos dois últimos anos, após algumas mudanças nos cursos, a variante brasileira tem ganhado mais espaço e visibilidade, tanto nas aulas ministradas pelos professores, como nos acordos realizados em maior número com as universidades brasileiras.

Além das aulas de português ministradas na universidade pelas professoras da cátedra de português (uma portuguesa e outra brasileira), os alunos frequentam o CLA (Centro Linguístico Ateneo), cujas aulas são realizadas pelas professoras leitoras (ambas portuguesas). O objetivo do CLA é fazer o aluno praticar mais a língua estrangeira e se inteirar da nova cultura, exercícios de áudio são bem explorados nos laboratórios e a ênfase na comunicação é o ponto principal dessas aulas. Já na universidade, o foco é dado às questões linguísticas mais específicas, a exercícios de tradução e ao estudo da literatura. Dessa forma, o ensino de PLE nessa instituição se divide didaticamente em duas frentes que atuam contemporaneamente no desenvolvimento de todas as competências linguísticas necessárias ao processo de aquisição/aprendizagem dos alunos.

Os materiais utilizados em sala de aula são elaborados pelos docentes e são bastante diversificados, não há um livro didático ou uma gramática que seja seguida

desde o primeiro ano do curso. As fontes desses materiais são predominantemente calcadas em textos autênticos, como reportagens, vídeos, filmes, músicas, notícias de jornais, artigos acadêmicos, obras literárias, sites etc.) e incluem, também, exercícios variados: preenchimento de lacunas, tradução da LE para a língua materna e vice-versa, leitura e interpretação textual, produções escritas e orais.

As avaliações das disciplinas dividem-se em duas modalidades: orais e escritas. Na Itália, diferentemente do Brasil, são mais frequentes os exames orais – em todos os cursos – e acreditamos que, principalmente no contexto de ensino e aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, a comunicação oral deve ser, de fato, explorada e direcionada para contribuir na autonomia do aluno no uso do novo sistema linguístico para articular seus conhecimentos e expressar sua opinião.

3.3. Escolha e perfil dos participantes

Discutimos no item 1.3, que no início da aquisição/aprendizagem de LE, a produção do aprendiz tende a se aproximar mais da LM e que com o passar do tempo, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da LE propiciam ao aprendiz um maior distanciamento da LM, de modo que ele se aproxime gradativamente da outra língua, adquirindo maior autonomia linguístico-discursiva. Assim sendo, o critério determinante na escolha dos participantes deste estudo foi o nível de conhecimento da língua portuguesa que eles possuíam. Consideramos as discussões apresentadas sobre o conceito de Interlíngua como uma série de sistemas entrelaçados formando um continuum interlinguístico, que não se identifica nem com a LM nem com a LE, “no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes e que evolui de modo natural, segundo seu nível de aprendizagem ou aquisição na nova língua” (SANDES, 2010, p.29).

Os níveis básicos não seriam suficientes para nos fornecer as informações necessárias sobre o emprego do FS, dado que esse tema, geralmente, é introduzido a partir do nível intermediário – B1/B2 – em concordância com o quadro europeu comum de referência⁵⁷. Para que pudéssemos avaliar o processo transitório da

⁵⁷ O quadro europeu comum de referência (QEQR) prevê seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: compreensão do oral e leitura; interação oral e produção oral e

aquisição/aprendizagem de PLE pelos alunos italianos, consideramos relevante observar também o desempenho dos alunos de nível avançado – C1/C2 –, a fim de comparar os erros ou a testagem de hipóteses que os aprendizes fazem em diferentes níveis para tentar controlar as regras da língua que pretendem usar.

Participaram deste estudo, vinte graduandos italianos, sendo treze deles do curso de Línguas e Culturas Estrangeiras (*triennale*) e sete do curso de Traduções Interculturais (*magistrale*).

3.4. Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados foram adotados de acordo com os objetivos do nosso trabalho, citados na introdução, e a combinação deles permitiu-nos interpretar e refletir sobre os fenômenos linguísticos e cognitivos envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem de PLE de aprendizes italianos.

Encontram-se, no quadro seguinte, os instrumentos pelos quais optamos e os propósitos a eles relacionados, com o intuito de esclarecer nossos procedimentos de investigação.

FONTE	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	QUANDO	PROPÓSITOS
	- Análise documental	6º trimestre	- Averiguar se a estrutura formal do FS é de conhecimento do aprendiz italiano;
Alunos	- Propostas de atividades	7º trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar <i>se e como</i> o aprendiz italiano emprega o FS na sua escrita; - Identificar se há interferência da língua italiana nas produções escritas pelos alunos; - Distinguir outros traços que sejam característicos da Interlíngua

Quadro 9: Procedimentos de Investigação

É importante informar que todos os participantes assinaram o termo de consentimento submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁵⁸, o qual reconhece que esta pesquisa é eticamente adequada.

3.4.1. Análise documental: exercícios realizados em sala de aula pelos alunos

Optamos pela análise documental como instrumento adequado para averiguarmos se os aprendizes italianos possuem conhecimento da estrutura formal do

⁵⁸ O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Informações retiradas na íntegra do site << <http://www.cep.ufam.edu.br/>>>

FS e, para tanto, examinaremos respostas dadas a atividades controladas, isto é, cujo enunciado traz explicitamente a forma verbal que deve ser empregada.

Os documentos podem ser considerados, em concordância com Lüdke e André (1986), fontes poderosas de informação, pela possibilidade de evidenciarem as afirmações e declarações do pesquisador. Além de serem fontes de informação contextualizada, também permitem a compreensão daquele determinado contexto em que são geradas, fornecendo conhecimento a respeito dele.

Definimos “documentos” de acordo com Phillips (1974, p.187), “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano”, desde leis e regulamentos, ementas de curso, planejamento de aula, jornais, revistas, diários pessoais, discursos até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Examinamos alguns exercícios de fixação⁵⁹ sobre o FS, aplicados pela professora em sala de aula, que se baseavam, principalmente, no preenchimento de lacunas dos verbos que deveriam ser conjugados no modo subjuntivo. Posteriormente, confrontamos os dados obtidos nesses exercícios com aqueles encontrados nas atividades por nós elaboradas, para que pudéssemos compreender melhor a natureza dos erros evidenciados na escrita dos alunos.

Queremos ressaltar que das várias atividades realizadas em sala de aula, selecionamos para este estudo apenas aquelas que apresentavam uma proposta explícita do emprego do FS, para que, então, fosse possível diagnosticar se esses alunos conheciam bem a estrutura dessa forma verbal. Essa primeira verificação foi necessária para depois observarmos se nas atividades semicontrolada e não controlada, os alunos empregavam as mesmas formas que já conheciam ou não. No entanto, as atividades propostas em sala de aula não se restringiram à natureza daquelas que aqui selecionamos para análise. Tratando da mesma temática – o FS –, outros exercícios foram propostos e discutidos com os alunos, o que não significa que a abordagem adotada em sala de aula seja restrita a um único tipo de atividade.

⁵⁹ Vide anexo I.

3.4.2. Propostas de atividades escritas

Conforme discutimos anteriormente, o FS é dependente não apenas dos períodos de subordinação, como também do contexto comunicativo em que está inserido, o qual envolve a intenção do falante na produção do seu discurso. Embora o nosso estudo tenha se voltado apenas para a análise da modalidade escrita⁶⁰ dos aprendizes italianos de PLE, não se pode ignorar o fato de que quem escreve também interage com o seu interlocutor, obviamente de um modo mais limitado, sem contar com os recursos da gestualidade, entonação, alternância de turno com o interlocutor etc.,. Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada, o que significa que a contextualização é tida como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. (MARCUSCHI, 2007, p.43)

Dessa forma, elaboramos duas atividades⁶¹ que apresentam previamente no enunciado o contexto em que os alunos deveriam atuar discursivamente, no entanto, não explicitamos qual seria a forma verbal que gostaríamos que eles usassem, configurando uma atividade não controlada, ainda que delimitada por uma proposta direcionada aos nossos objetivos. Em seguida, propusemos uma terceira atividade⁶², também elaborada por nós, porém semicontrolada, ou seja, não mencionamos qual deveria ser a forma verbal empregada na construção dos enunciados, mas pedimos que eles usassem a mesma estrutura sintática dos exemplos apresentados.

Os únicos dados sobre os quais se podem fazer previsões teóricas, em consonância com Selinker (1972), são aqueles obtidos por meio da produção dos aprendizes que tentam se expressar na LE. Essas produções não são, para a maioria dos alunos que aprendem uma LE, idênticas ao “conjunto hipotético” das produções de um falante nativo que tenta expressar o mesmo significado dos alunos, e a análise dos dados encontrados é rica de informações a respeito da intenção deles em produzir enunciados corretos e compreensíveis.

⁶⁰A decisão de analisarmos produções escritas de aprendizes italianos de PLE foi, primeiramente, resultante da distância geográfica que nos separava da realidade vivenciada por eles durante o processo de aquisição/aprendizagem do português. Além disso, outros dois fatores que se somaram ao primeiro foram: a falta de apoio financeiro para que pudéssemos nos deslocar até a Itália e acompanhar de perto, no decorrer de pelo menos três meses, o contexto de ensino em que se inseriam nossos participantes e o prazo determinado para a conclusão do nosso estudo realizado no curso de mestrado, ao lado das diversas atividades acadêmicas que concorriam com o nosso tempo dedicado exclusivamente ao nosso estudo.

⁶¹ Vide anexo II, exercícios 1 e 2

⁶² Vide anexo II, exercício 3

A proposta dessas atividades aos alunos teve como foco a nossa intenção em verificar se e como os aprendizes italianos empregam o FS em produções escritas sob o domínio *irrealis*; identificar se há interferência da língua italiana nessas produções escritas e distinguir outros traços que fossem característicos da Interlíngua. Concomitantemente, os dados obtidos por meio das atividades que elaboramos contrastados com aqueles recolhidos nos exercícios realizados em sala de aula, auxiliaram-nos na compreensão e interpretação da natureza dos erros produzidos pelos aprendizes italianos de PLE em relação ao uso do FS na escrita.

3.5. Procedimentos de análise

A análise dos dados obtidos, por meio dos instrumentos descritos anteriormente, consistiu-se em duas etapas:

- I- Distinção entre duas análises de naturezas diversas à segunda dos objetivos pretendidos;
- II- Caracterização e compreensão pormenorizada de cada dado individualmente, seguidas de reflexão crítica;

Na primeira etapa, buscamos distinguir duas análises conduzidas por objetivos diferentes: uma voltada para à observação da forma e verificação do conhecimento ou não da forma do FS pelos aprendizes. As atividades tomadas como objeto de estudo, na primeira análise, são do tipo controladas, isto é, os exercícios propostos fazem referimento explícito à forma, pedindo o emprego do FS. O propósito de uma análise voltada para a forma é o de constatar, como primeiro passo para as análises sucessivas, se a estrutura linguística em questão – o FS – é de conhecimento dos alunos e se eles possuem competência comunicativa quanto ao seu uso.

Na segunda análise, focalizamos nossa atenção para os fenômenos linguísticos e cognitivos resultantes dos processos interlinguísticos na aquisição/aprendizagem de PLE desses alunos. As atividades que nos forneceram os dados para essa análise foram do tipo semicontroladas e livres, as quais permitem o uso de maior criatividade por

parte do aluno na construção das frases e, conseqüentemente, maior riqueza de informação para o pesquisador.

Na segunda etapa, buscamos organizar os dados de acordo com a natureza do material coletado e estabelecer agrupamentos de informações dentro de categorias, tais como: os processos da Interlíngua identificados, a estrutura sintática e semântica das construções e qual as formas verbais mais recorrentes. Feito isso, confrontamos os dados obtidos nos exercícios 1; 2 e 3 (apêndice) as possibilidades linguístico-pragmáticas asseguradas pelo sistema da LM e da LE e, então, buscamos responder às nossas perguntas de pesquisa.

Na análise das produções escritas, consideramos as bases teóricas do funcionalismo, que tem como objeto de estudo a língua em uso, um suporte metodológico capaz de nos auxiliar a compreender melhor as dificuldades dos alunos. O papel da sintaxe, conforme discutido no item 1.4, é o de examinador das unidades significativas dentro do enunciado e é, por meio dela, partindo da linearidade do enunciado, que se reconstitui a experiência trazida pela língua. Partimos, assim, dos erros encontrados para analisá-los do ponto de vista de seu funcionamento dentro de cada enunciado, tentando decifrar as possíveis relações que os alunos tenham feito com o sistema linguístico do italiano.

Foi necessária uma visão dinâmica do funcionamento da LP e da LI, principalmente no tocante ao emprego de diferentes formas verbais para expressar a ideia de situações futuras dependentes de eventos também futuros, para desenvolvermos a análise que se segue.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DO DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados deste estudo. A sua realização se deu com base nos aparatos teóricos apresentados no capítulo I, nas descrições dos aspectos linguísticos da LP e da LI relevantes para a compreensão do nosso tema, organizadas no capítulo II, e nos resultados obtidos por meio dos instrumentos e procedimentos de pesquisa descritos no capítulo III. Apesar de a nossa análise basear-se em princípios que regem a pesquisa qualitativa interpretativista, também submetemos o conjunto dos dados a uma análise quantitativa, a fim de verificar a frequência de ocorrência das formas verbais empregadas nos contextos que propiciam o FS.

A tipologia das atividades analisadas levou-nos à divisão entre **análise de produções controladas** e **análise de produções semicontroladas e livres**, que considera a distinção entre os objetivos relacionados a cada uma delas. Na primeira, focalizamos a estrutura formal do FS nos exercícios⁶³ realizados em sala de aula pelos alunos e buscamos averiguar se eles dominam as regras e irregularidades relacionadas à forma; na segunda, voltamo-nos para os processos cognitivos envolvidos na produção escrita desses aprendizes nas atividades⁶⁴ que elaboramos, propondo-nos a verificar *se e como* o FS é empregado; a identificar se há interferência da língua italiana nessas produções e a distinguir outros traços que sejam característicos da Interlíngua. Essa divisão possibilitou-nos partir do conhecimento de esses alunos dominarem ou não à forma para, então, tecer as reflexões sobre o uso que eles fazem da língua, afinal, sem a primeira constatação não poderíamos delinear os processos interlinguísticos envolvidos na aquisição/aprendizagem de PLE deles.

⁶³ Vide anexo I

⁶⁴ Vide anexo II

4.1. Análise documental: atividades controladas

Para esta primeira análise, recolhemos algumas atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, nas condições que foram descritas no capítulo III dedicado à metodologia, para averiguarmos se eles dominavam a estrutura formal do FS. Dessas atividades, que se encontram no anexo I, analisamos exclusivamente os exercícios que se relacionam com a temática deste trabalho, deixando para estudos posteriores os demais contextos de emprego do FS que não são os das construções hipotéticas condicionais e temporais.

A análise de produções controladas também pode revelar, além da constatação do conhecimento da estrutura formal, fatores de interferência linguística, como, de fato, aconteceu. Entretanto, sobre esse e outros fenômenos dedicaremos a nossa atenção tratando dos dados encontradas na segunda análise, a das produções semi-controladas e livres.

O que pudemos observar, aqui, é que os alunos têm conhecimento da forma do FS e a empregam quase sempre adequadamente – com exceção dos casos de interferência linguística – se o enunciado do exercício fizer menção explícita a ela e especificar o seu uso nas respostas. Exemplificaremos comentando os resultados encontrados nos exercícios **13.1**, **13.2**, **13.3**, **13.4**, **14.1**, **16.1** e **16.2**, que estão reunidos no anexo I deste trabalho.

No exercício **13.1**, em que os alunos deveriam conjugar os verbos no FS na pessoa indicada (1ª e 3ª do singular e do plural e 2ª do singular) e nos **13.2**, **13.3** e **14.1**, em que as lacunas das frases deveriam ser preenchidas também com o FS, as *ocorrências foram predominantemente na forma do FS, independentemente de os verbos serem regulares ou irregulares*. Houve poucos casos em que as formas de presente ou futuro do indicativo e de presente do subjuntivo foram utilizadas.

No exercício **13.4**, cujas frases deveriam ser transformadas segundo o modelo apresentado, em que se passava da forma de gerúndio para as construções adverbiais temporais, *todas as ocorrências encontradas estavam no FS, com poucos casos de falta de concordância entre sujeito e verbo*.

Também o exercício **16.1** foi desenvolvido de modo que *todas as combinações entre as colunas A e B resultassem em orações corretas*. Prótases e apódoses estavam prontas e deveriam ser conectadas levando em consideração a coerência do conteúdo da construção condicional eventual. Todavia, o exercício seguinte, **16.2**, embora seguisse o

mesmo princípio lógico do conteúdo de “condicionalidade-consequência”, revelou informações interessantes sobre os processos linguísticos transitórios desses alunos – estratégias de aprendizagem e transferência linguística – que serão melhor explorados na análise posterior feita com as atividades semi-controladas e livres. *Nas prótases, houve, na grande maioria das ocorrências, o emprego do FS, sem grandes dificuldades, porém, como não havia um comando explícito sobre qual forma verbal deveria ser utilizada na apódose, os alunos valeram-se de suas estratégias e usaram, em alguns casos, o pretérito perfeito do indicativo quando o presente ou futuro do indicativo seriam as formas mais adequadas para que houvesse coerência entre as frases.*

Por fim, as respostas encontradas no exercício **16.3**, foram bastante diversificadas, isto é, apesar de o enunciado solicitar que os alunos construíssem frases de modo a expressar hipóteses a serem concretizadas no futuro, não foi explicitada a utilização do FS nessas construções. Consequentemente, houve construções feitas com o FS na prótase e o futuro do indicativo na apódose e também com outros esquemas modo-temporais que expressam a noção de hipótese no vir-a-ser, mas com uma gradação de probabilidade que varia entre o menos provável e o mais possível.

Sobre as construções com o FS, Reis (2010) comenta que, em termos de temporalidade, recobre situações futuras em relação ao momento de fala, sendo que, muitas vezes, essa ideia de futuridade advém de um *sentido hipotético transmitido pelo FS mais a conjunção subordinativa*. A autora explica que, de fato, o conjunto “oração principal e subordinada” forma uma construção sintática modalizada que transmite a ideia do eventual, do possível, do incerto, do desejado ou indesejado, enfim, do não-fato, ou melhor, do *irrealis*. Porém, essa modalidade não é exclusiva das construções com o FS, como vimos nos estudos de Neves (1999; 2000) e Gryner (1998). Analisando as respostas encontradas nesse exercício, observamos que nem sempre podemos classificar algumas construções como sendo resultantes da interferência da LM, mas também podem ser compreendidas pelo fato de a modalidade *irrealis* já estar marcada pelo tipo de oração utilizada, sem que, muitas vezes, os alunos se deem conta de que na LP o FS é muito utilizado nessas construções, como uma característica específica dessa língua. Daremos mais ênfase a essas questões na análise seguinte.

Esta análise, de produções controladas, permitiu-nos concluir que os aprendizes têm conhecimento da forma estrutural do FS e sabem utilizá-la sem muitos problemas quando o exercício pede, explicitamente, o seu emprego.

4.2. Análise de produções semi-controladas e livres

Nesta análise as atividades examinadas não trazem no enunciado uma referência à forma do FS, mas apresentam ou um contexto favorável ao seu emprego ou um texto motivador que pode servir de parâmetro para o aluno fazer construções que tenham sempre um valor hipotético embutido. Por serem exercícios contextuais em que o aluno se vale da língua em funcionamento, os resultados podem ser analisados tanto do ponto de vista do uso das estruturas quanto do ponto de vista dos processos cognitivos da Interlíngua e aos fenômenos deles decorrentes, dada a presença da criatividade na elaboração das construções sintático-semânticas.

Conforme dito no capítulo dedicado à metodologia, analisaremos aqui o processo transitório da aquisição/aprendizagem de PLE pelos alunos italianos. Consideramos válido observar o desempenho dos alunos que frequentavam os níveis compreendidos entre B1 e C2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de LE, a fim de comparar os erros ou a testagem de hipóteses que podem ocorrer quando os aprendizes de LE pretendem usar as regras da nova língua em que querem se comunicar. Entretanto, observamos que os tipos de erros encontrados eram da mesma natureza, independentemente do nível que esses alunos apresentavam e, uma vez constatado isso, desenvolvemos a nossa análise sem distinguir os níveis desses alunos.

Vale pontuar que utilizamos a indicação **A_número** para reproduzirmos os enunciados originais dos alunos participantes deste estudo, equivalendo **A** à indicação de aluno e o **número**, à identificação dele, por exemplo: **A_1** significa que aquele e todos os outros enunciados com o mesmo código foram produzidos pelo aluno que identificamos como **1**. Cada participante será identificado por um número diferente, portanto, teremos de **1** a **20** como identificadores, conforme descrito na metodologia

Dito isso, discorreremos, a seguir, sobre as classificações dadas aos tipos de erros identificados e discutimos de forma reflexiva os fatores envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem do FS dos alunos participantes deste estudo. Primeiramente, queremos destacar que a maioria dos erros aqui analisados, é, de acordo com Corder (1967) e conforme já mencionado em capítulos anteriores, “erros sistemáticos” e estão relacionados com a competência linguística desses aprendizes e reforçam a ideia de competência transitória da LM para a LE. Os poucos “lapsos” que foram identificados

apareceram em seqüências de enunciados com o emprego do FS e trataremos deles separadamente.

Em consonância com Selinker (1972), consideramos relevantes, nas identificações interlinguísticas, três situações de atuação significativa que nos auxiliaram na interpretação das estratégias do aprendiz ao produzir seus enunciados: i) produções do aluno realizadas por ele na sua LM; ii) suas produções na IL; iii) as produções na LE realizadas por seus falantes nativos. São esses três comportamentos linguísticos, segundo o autor, que permitem ao investigador o início dos estudos dos processos psicolinguísticos responsáveis por estabelecerem o conhecimento existente nas produções da IL.⁶⁵ Sublinhamos, novamente, o fato de que o contexto construído para cada uma das propostas elaboradas foi o que nos possibilitou – não em todos os casos, mas na maioria deles – categorizar os dados de acordo com as estratégias utilizadas pelos aprendizes.

- **Processos relacionados à IL, descrição e categorização dos erros**

Três dos cinco processos relacionados à IL, descritos por Selinker (1972), foram os que mais se demonstraram relevantes neste estudo: **transferência linguística, estratégias de aprendizagem na LE e hipergeneralização das regras da LE.**

Uma característica bastante significativa da IL é a sua permeabilidade, que permite tanto a alternância de regras da LM e de regras do sistema da IL quanto a verificação de um ou mais de um dos processos relacionados à IL e destacados por Selinker (1972) como os mais frequentes.

Denominamos **amostra**: *o conjunto de atividades*⁶⁶ desenvolvido por cada um dos participantes, cujos dados obtidos foram enunciados escritos e os quais convencionamos chamar de *produções escritas* para se diferenciar dos demais exercícios realizados em sala de aula.

Os dados seguintes correspondem ao número de amostras que apresentou características de pelo menos um dos três processos da IL evidentes já no primeiro momento da nossa análise. Assim sendo, no total de 20 amostras, observamos, em 18

⁶⁵ No tocante às produções do aluno na sua LM e de um nativo na LE, retomaremos como parâmetro as possibilidades de enunciados apresentados nas gramáticas descritivas da LI e da LP em uso.

⁶⁶ Vide anexo II

delas, enunciados construídos com transferência linguística, 7 com estratégias de aprendizagem e 12 com hipergeneralização de regras.

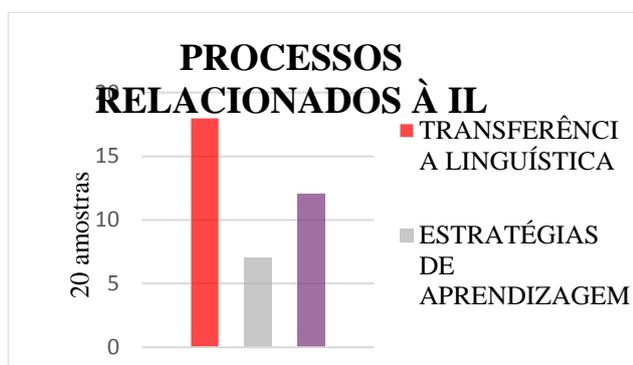


Gráfico 1: Processos relacionados à IL

Foram encontrados 195 enunciados com a conjunção *SE* na prótase, num total de 222 enunciados obtidos no exercício 1 (apêndice). O gráfico abaixo ilustra a ocorrência dos tempos verbais⁶⁷ mais frequentes nas prótases construídas com *SE*.

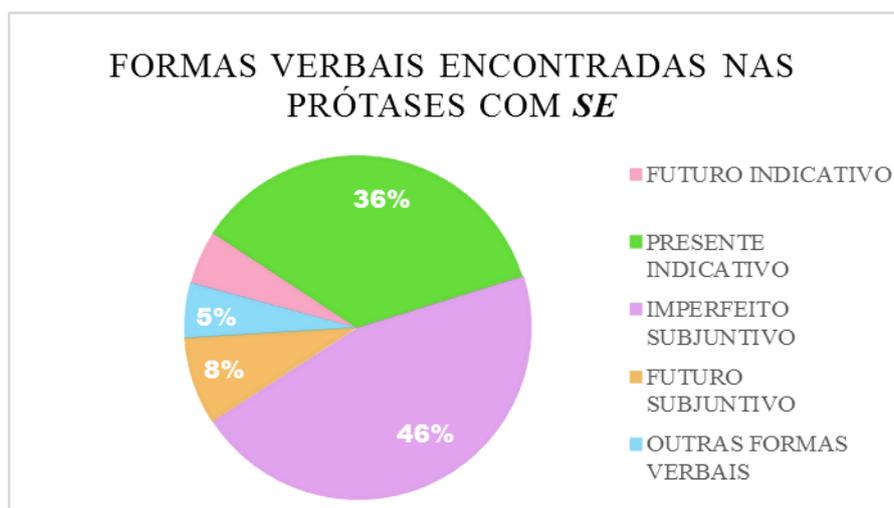


Gráfico 2: Formas verbais encontradas nas prótases com *se*

⁶⁷ Classificamos como FS as formas verbais empregadas com esse valor, isto é, consideremos na construção desse gráfico as ocorrências das formas “regularizadas” do FS para os verbos irregulares. Ao tratarmos do processo cognitivo de “hipergeneralização de regras”, exemplificaremos e comentaremos tais casos.

Das respostas obtidas no exercício 2 (apêndice), num total de 200 enunciados analisados, 187 foram construídos com o emprego da conjunção *quando* e as formas verbais encontradas nas orações temporais foram bem mais restritas do que nas condicionais, como se pode observar no gráfico sucessivo.

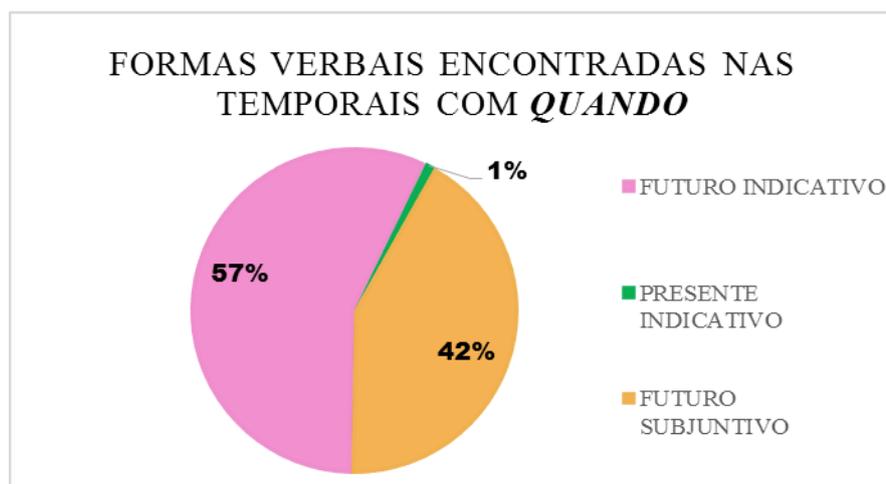


Gráfico 3: Formas verbais encontradas nas temporais com *quando*

As orações temporais com *enquanto* foram recolhidas a partir do exercício 3 (apêndice II). Analisamos 60 enunciados obtidos como respostas a esse exercício e 42 foram construídos com a conjunção *enquanto* e as demais com as *se* e *quando*. Os dados verificados no gráfico a seguir correspondem exclusivamente às construções temporais com *enquanto*.

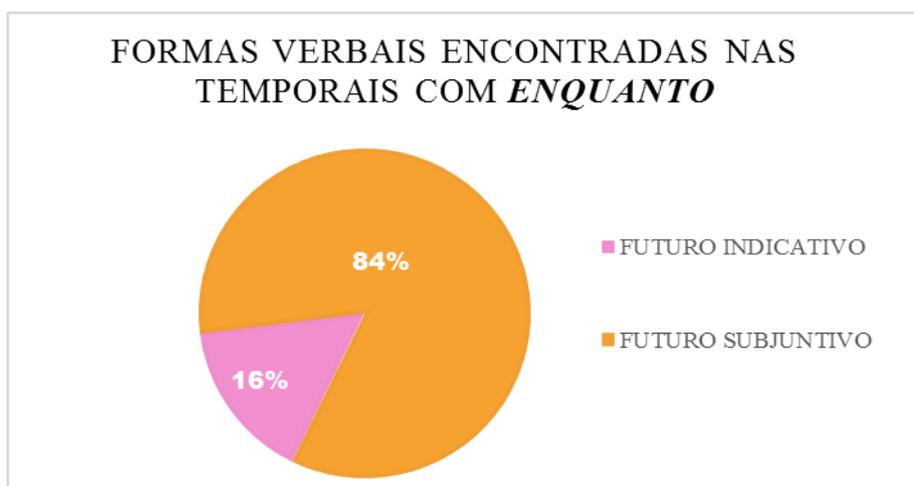


Gráfico 4: Formas verbais encontradas nas temporais com *enquanto*

Com base nas informações evidenciadas pelos gráficos 2, 3 e 4, categorizamos os erros de acordo com as estratégias linguísticas e pragmáticas associados a cada um dos processos cognitivos mostrados pelo gráfico 1.

4.2.1. Transferência linguística

Neste processo cognitivo encontram-se os fenômenos da IL que podem ser demonstrados experimentalmente como procedentes da LM. Dado o fato de na LI não haver uma estrutura verbal específica para o valor do FS em português, notamos que a transferência linguística do italiano foi predominantemente a estratégia mais utilizada pelos aprendizes italianos nas construções hipotéticas com projeção futura.

Houve grande dificuldade em classificar os seguintes dados como indicadores de *transferência linguística* porque nem todas as formas resultantes desse fenômeno foram do tipo agramatical e, mais do que isso, muitas delas poderiam, inclusive, ter sido produzidas por falantes nativos de LP, porém em condições de uso um pouco diferente daquelas traçadas pela própria proposta de atividade ou como marca de intencionalidade do locutor no processo de argumentação e comunicação. Assim sendo, classificamos esses e todos os dados aqui analisados *dentro do contexto delineado pelas propostas de atividade*⁶⁸, afinal, conforme discutimos na seção 1.4, a escrita é uma modalidade de

⁶⁸ Vide anexo III.

comunicação entre emissor e receptor de uma dada mensagem e o contexto em que ela se dá atua diretamente nas escolhas feitas pelo falante da língua.

Tecemos, para cada dado analisado, discussões reflexivas, com base nos estudos apresentados no capítulo II, sobre os enunciados da LI e da LP – que são, respectivamente, LM e LE dos participantes deste trabalho – relacionados com o valor hipotético eventual/potencial.

Em se tratando de enunciados escritos em LE, são perceptíveis interferências de várias naturezas – lexicais, fonéticas, estruturais – tanto da LM quanto de outras línguas que esses alunos estudam nos cursos que frequentam na universidade. Entretanto, vamos nos focalizar apenas nas formas verbais, principalmente naquelas que aparecem na prótase, e na apódose.

4.2.1.1. Construções com *SE* :

Propomos, aqui, uma análise que considere os aspectos cognitivos, sintáticos, semânticos e pragmáticos interagindo em conjunto e não isoladamente.

❖ **Presente do indicativo na prótase**

De acordo com o que vimos em Renzi, Salvi e Cardinaletti (2001), na LI não existe uma correspondência obrigatória entre tempo verbal e tempo cronológico, dado que no esquema **presente** → **presente**, o presente não é necessariamente dêitico, mas, pelo contrário, é até mais facilmente interpretado como presente “atemporal”. No esquema **presente** → **futuro simples**, também devido a ideia do *domani* (amanhã) na prótase e de um tempo futuro na apódose, compreendemos que o conteúdo expresso está orientado para o futuro. As prótases com verbos no indicativo caracterizam o **período hipotético da realidade**, isto significa dizer que a hipótese é tida como *real e é muito provável*.

Em contrapartida, na LP, embora o emprego do **presente** na prótase não se reduza exclusivamente a um valor conclusivo da principal, é muito mais frequente o seu uso com construções cujo valor do *se* é **implicativo**, prevendo um elemento conclusivo/resumitivo (**então**) ocorrendo na oração principal. No processo de argumentação, essa relação estabelecida no período hipotético real é conveniente ou se faz necessária quando há a intenção de se expressar um *fato assegurado*, diferentemente

do que ocorre quando há o emprego do *futuro do subjuntivo*, que, por sua vez, exprime uma relação entre uma condição que se hipotetiza (como possivelmente/realmente verdadeira/falsa) e um estado de coisas que depende de que a condição seja satisfeita. (NEVES, 1999; 2000)

O emprego de PI em condicionais potenciais/eventuais é muito mais frequente em enunciados genéricos, pois esses definem-se por apresentar os eventos como conhecidos pelo locutor e suficientemente frequentes para *permitir interpretá-los como regularidades* (GRYNER, 1998).

O que nos levou a categorizar os enunciados abaixo como exemplos de transferência direta da LM foi o contexto em que eles foram produzidos. A proposta elaborada para a atividade 1 (apêndice) espraiava a noção de futuridade para a construção dos enunciados, solicitando aos alunos que, a partir de uma lista de *problemas hipotéticos*, pensassem em possíveis soluções a serem executadas por eles. Assim sendo, o emprego do PI na prótase ao invés do FS para a expressão de “situações hipotetizadas” e das quais resultariam outros eventos verificáveis, levou-nos a considerá-lo tendencialmente como *transferência linguística*.

(A_9) *Se eu **estou** doente na véspera da viagem, eu vou tomar um medicamento.*

A opção pelo verbo “estar” ao invés do verbo “ficar”, por si só, já traz informações a respeito da interferência lexical da LM. Entretanto, o que realmente nos interessa é observar que a conjugação de “estar” no PI para exprimir uma eventualidade marcada no futuro, oferece indícios de que o aluno tem consciência da noção temporal projetada no vir-a-ser – que é reforçada pela presença da perífrase “vou tomar” na apódose – mas, uma vez que não recebeu o comando formal – “use o FS” –, construiu, espontaneamente, o seu enunciado valendo-se de um parâmetro já conhecido e automático na sua língua.

Outro aspecto interessante é que com o uso do PI há um apagamento do valor temporal na prótase e a relação condição-consequência entre prótase e apódase – sugerida na proposta do exercício – transforma-se numa relação do tipo causa-consequência: “porque estou (fico) doente na véspera, vou tomar um medicamento”.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado para os demais exemplos:

(A_5) *Se o Pedro não **viaja**, convencê-lo-ei.*

(A_6) *Se o meu carro **quebra**, eu vou apanhar a **camboio**⁶⁹ para ir à Universidade.*

(A_7) *Se meu celular **para** de funcionar eu telefonarei para [de um] **telephone publico**.*

(A_3) *Se eu **perdo** a minha bagagem, vou chamar a **polícia**.*⁷⁰

É importante esclarecer que frente à complexidade de codificar as categorias epistêmicas de forma absoluta (GRYNER, 1998), não podemos afirmar que seria impossível encontrar, nessas mesmas condições – hipótese potencial possível – enunciados construídos com PI por falantes nativos de português, apesar de acreditarmos que a frequência dessa forma verbal seria menor em relação ao que constatamos no gráfico 2.

a) **Futuro do indicativo na prótase**

O indicativo empregado na prótase e apódose configura o modelo *standard* das construções condicionais em italiano, em consonância com o que foi discutido no capítulo II. A opção pelo tempo presente ou futuro na prótase é decorrente do grau de probabilidade que o falante quer atribuir à condição hipotética a qual está se referindo. O futuro é usado no lugar do presente quando a hipótese se releva real, isto é, do tipo possível/concebível, até mesmo pelo fato de o esquema modo-temporal pertencer ao período hipotético da realidade, porém com uma ideia de probabilidade um pouco menor do que aquela expressa pelo presente.

Os exemplos abaixo configuram, assim como os anteriores, um fenômeno de transferência linguística de uma “estrutura parâmetro” na LM, porém os resultados obtidos são ainda mais problemáticos porque, na maioria das vezes, são agramaticais

⁶⁹ Mantivemos a escrita original dos alunos e notamos a presença de alguns termos mais comuns no português europeu, no entanto, os fenômenos linguísticos que estamos analisando não apresentam distinções do ponto de vista da variedade europeia ou brasileira e, por isso, não vamos categorizar os dados de acordo com a variedade adotada pelos alunos.

⁷⁰ O verbo *perder* foi conjugado no presente como se fosse um verbo regular, pelo processo de hipogeneralização de regras, mas, nesse caso, estamos nos atentando apenas ao valor temporal e modal das formas verbais empregadas nas prótases com *se* das construções condicionais eventuais/potenciais.

devido à presente do futuro simples do indicativo na prótase. Por outro lado, a noção temporal de futuro é bem clara nesses exemplos e se releva interessante do ponto de vista que o aprendiz, dispondo também da possibilidade de empregar o presente, opta pelo futuro não só pela tentativa de “graduar” a probabilidade da hipótese, como faria na LM, mas, principalmente, por compreender que o presente em construções desse tipo no português, remeteria a uma ideia de repetição, exemplificação genérica e que não atenderia, portanto, às necessidades do contexto em que esses enunciados foram construídos.

(A_12) *Se não **poderei** pagar o hotel porque terei perdido o meu cartão, vou pedir dinheiro para o meu amigo.*

Há, novamente, um deslocamento da relação “condição-consequência”, inicialmente sugerida pelo conteúdo da proposta do exercício, para a de “causa-consequência”. No entanto, isso ocorre *com a ancoragem do futuro também na prótase* e não apenas na apódose, o que evidencia a compreensão do aluno de que na LE esse tipo de construção, considerando o seu valor semântico num dado contexto eventual/potencial, é sempre futuro. É como se o aluno construísse o enunciado em duas etapas independentes, ainda que apresentadas num período por subordinação: 1) Não poderei pagar o hotel porque terei perdido o meu cartão (fato) e 2) Vou pedir dinheiro para o meu amigo porque preciso pagar o hotel. (solução). E, nesse caso, a noção hipotética ficaria assegurada simplesmente pela presença da conjunção condicional *se* que introduz toda construção.

(A_14) *Se a professora **dará** uma prova depois de minha viagem, isso significa que vou mal.*

(A_5) *Se a minha professora **vai dar** uma prova depois da minha viagem, contar-lhe-ia as minhas experiências.⁷¹*

(A_4) *Se **terá** o show de minha banda favorita e não comprei os ingressos, vou a procura destes.*

⁷¹ Esse enunciado, ainda que cause estranhamento num falante nativo de LP, não se configura como agramatical, visto que no quadro modo-temporal das condicionais eventuais/possíveis delineado por Neves (2000), houve registros encontrados com o uso do futuro composto na prótase.

b) Imperfeito subjuntivo na prótase

Como bem observamos no gráfico 2, essa foi a forma verbal mais frequente na prótase das construções feitas em português pelos alunos italianos. Isso se justifica pelo fato de que, na LI, o imperfeito do subjuntivo na prótase combinado com o futuro do pretérito do indicativo na apódose compõem um dos possíveis esquemas modo-temporais do período hipotético da possibilidade. E, o valor do FS nas construções condicionais em português aproxima-se muito mais do valor semântico do período hipotético da possibilidade em italiano do que do período hipotético da realidade, ainda que este último apresente o esquema *standard* das condicionais em LI.

Deparamo-nos, assim como nos exemplos construídos com o PI na prótase, com a limitação de categorizar com precisão as construções condicionais com imperfeito subjuntivo na prótase como transferência linguística, pois em LP ocorre também esse esquema modo-temporal na expressão das condicionais eventuais/potenciais quando se tem a intenção, por parte do falante, de transmitir menor probabilidade para a hipótese que está formulando.

Encontramos em Neves (1999) que quando a **prótase** vem enunciada no **imperfeito do subjuntivo simples** e tem a **apódose no futuro do pretérito simples** – que possui, realmente, valor de futuro –, o que se configura é uma contrafactualidade *possível*, que só poderá assim ser interpretada inequivocamente a partir do confronto entre o conteúdo da proposição e o contexto, ou da permissão presente no conhecimento de mundo partilhado. É a porção de texto anterior a construções com esse esquema modo-temporal que vai permitir afirmar se o valor semântico dela é de uma contrafactualidade possível ou assegurada, pois esta última não fica descartada somente pelo emprego das formas verbais.

A interpretação dada aos exemplos seguintes como erros de transferência linguística levou em consideração a projeção futura instaurada no contexto pela proposta do exercício 1, solicitando que o aluno pensasse numa solução planejada com antecedência para hipóteses feitas no vir-a-ser.

(A_18) *Se não **fizesse** sol nenhum dia eu encontraria soluções para nos divertirmos igualmente.*

O contexto apresentado no exercício estava associado às ações de planejar uma viagem e pensar antecipadamente em alguns problemas que poderiam surgir. O uso do FS tende a atender melhor à expressão de uma hipótese feita sobre a condição climática de uma viagem que está por acontecer, tudo isso somado à necessidade de prever uma solução que considere a verificação dessa hipótese.

O emprego do imperfeito do subjuntivo na prótase, nesses casos, transmite uma ideia de possibilidade, distanciando-se, assim, da ideia de probabilidade calcada pela proposta do exercício.

(A_1) *Se a minha bagagem não **chegasse** ao destino eu iria à sua procura.*

(A_20) *Eu não deixaria meus pais vir se **quisessem** ir na viagem.*

Todavia, estamos, aqui, novamente, diante da impossibilidade de codificar, de modo absoluto, as categorias epistêmicas dada a sua gradação de complexidade estrutural e substantiva. Trata-se de uma complexidade cognitiva de difícil acesso e nos resta postular hipóteses e buscar, então, evidenciá-las.

4.2.1.2. Construções com **QUANDO**

As orações temporais construídas com **quando** apresentaram um número limitado de formas verbais empregadas – presente e futuro do indicativo e futuro do subjuntivo – pelos alunos, diferentemente do que se verificou com as condicionais.

Sustentamos a hipótese de que a ideia de futuridade – reforçada pelo texto motivador e pelo tempo verbal da pergunta do enunciado – associada ao emprego de **quando** – para a construção da moldura temporal do evento a ser constatado na oração principal – assegura uma “eventualidade” sem a necessidade de graduá-la entre mais ou menos “possível” ou mais ou menos “provável” como nas classificações dadas às condicionais. E, por esse motivo, os alunos não tiveram que fazer escolhas dentro da

escala gradativa da modalidade (GYNER, 1998), apenas tiveram de sequenciar os fatos futuros já firmados numa eventualidade.

Classificamos como casos de transferência linguística da LM aqueles que traziam na temporal com **quando** o emprego do **futuro do indicativo simples**, pois vimos que esse esquema modo-temporal pertence à LI e, na LP, configura enunciados agramaticais:

(A_1) (*) *Quando **terei** filhos, ensinarei eles jogar futebol.*
 (*) *Quando **farei** amigos estrangeiros, tentarei manter contatos com eles.*
 (*) *Quando **trarei** o livro errado para a aula, eu perguntarei aquilo da professora.*

(A_3) (*) *Quando eu **terei** filhos, os chamarei Matteo e Sofia.*
 (*) *Quando eu **estarei** cansada de estudar, procurarei um trabalho.*
 (*) *Quando eu **concluirei** a minha tese, festejarei toda a noite.*

(A_20) (*) *Quando **serei** independente financeiramente eu vou gastar menos dinheiro.*
 (*) *Quando eu **poderei** comprar um carro eu acho escolheria um vermelho.*

Uma amostra, em específico, chamou-nos a atenção por apresentar enunciados com o uso adequado do FS de verbos irregulares e os demais – os regulares – com o futuro do indicativo, ou seja, com evidência do fenômeno da transferência linguística direta da LM:

(A_6) (*) *Quando **serei** independente financeiramente, comprarei uma casa nova.*
 (*) *Quando **comprarei** um carro, vou prender um carro muito bonito e colorado.*
*Quando **estiver** cansado de estudar, vou procurar-me um trabalho.*
 (*) *Quando eu **concluirei** a minha tese, serei verdadeiramente contente.*
*Quando **fizer** amigos estrangeiros, vou mostrar-lhes a minha cidade.*
*Quando **tiver** filhos, vou comprar uma casa maior.*

Para esse caso, tecemos a hipótese de que os irregulares, por terem regras que não as gerais, foram assimilados justamente por suas propriedades específicas e “diferentes”. Como os regulares seguem às regras gerais, nota-se, em contrapartida, uma tendência de “controlar menos” essas estruturas e, conseqüentemente, a recorrência a um parâmetro “conhecido” na LM.

4.2.1.3. Construções com *ENQUANTO*

Não classificamos nenhum dado como sendo de transferência linguística para as orações de tempo com *enquanto*. Encontramos apenas, no exercício 3 (apêndice), casos de hipergeneralização de regras e de estratégias de aprendizagem.

Observamos que, diferentemente do que ocorreu com as construções com *se* e *quando*, os erros são mais homogêneos e a frequência de emprego FS é maior. Talvez isso se justifique por não existir na LI a possibilidade de expressão de uma eventualidade com o uso da conjunção *mentre* equivalente a *enquanto* no português. Não existindo parâmetros na LM, os alunos não recorrem aos modelos dela, mas se valem, igualmente, de outras estratégias e testam suas hipóteses. Todavia, é importante também ressaltar que o exercício trazia textos motivadores, alguns com a presença de *enquanto*, e, portanto, recorrer aos modelos dados pode ter sido uma estratégia adotada para construir novos enunciados.

4.2.2. Hipergeneralização de regras

Este processo cognitivo é identificado quando o fenômeno, geralmente de natureza linguística, pode ser entendido como aplicação generalizada de regras e traços sintáticos da LE. Nas ocorrências do FS na prótase, encontramos o fenômeno de “regularização” das formas verbais irregulares, que é também comum por parte dos falantes nativos. Estudos recentes da LP, destacamos o de Reis (2008), avaliam esse fenômeno como um caso de variação linguística, todavia, a nossa abordagem neste trabalho volta-se para as estratégias usadas por aprendizes de PLE e nos revela pertinente analisar essas ocorrências como resultados de hipergeneralização de regras.

4.2.2.1. Construções com *SE*

Nas 20 amostradas analisadas, somente 3 delas apresentaram em todas as prótases condicionais do exercício 1 o emprego do FS. Nas demais amostras, ou o FS não foi utilizado ou apareceu em apenas uma ou duas construções cujo verbo é irregular e tem um uso muito frequente, como por exemplo os verbos ser → *for* e querer → *quiser*.

Vale observar, ainda, que nas construções condicionais com o FS pudemos distinguir casos de “erros” e também dos chamados “lapsos”, em consonância com Corder (1967). Para definir “lapsos” em oposição a “erros sistemáticos”, Corder (1967, p.37) apoia-se em Miller (1966) e esclarece que o termo “lapso” refere-se aos erros de atuação e o termo “erro” é utilizado para falar daqueles erros sistemáticos dos alunos que nos possibilitam reconstruir seu conhecimento da LE, os quais refletem sua competência transitória. Para o autor, a diferença entre “erros sistemáticos” e “não sistemáticos” é que os primeiros estão relacionados à competência linguística, à competência transitória e os segundos, a fatores externos como cansaço físico, nervosismo, grau de relaxamento etc.

Em uma das 3 amostras com o FS, em todas as prótases, das 11 construções feitas para o exercício 1, houve um único erro, que preferimos, neste caso, definir como lapso, pois se revela muito mais um problema de falta de atenção à concordância do verbo com o sujeito do que de falta de conhecimento das regras da LE:

(A_15) *Se meus pais quiser viajar comigo na viagem dos meus sonhos, eu vou matá-los.*

Não consideramos esse um exemplo de hipergeneralização de regras, diferentemente de outros exemplos como:

(A_17) *Se um dos meus amigos dizer que não viajará mais vou estar muito contente!
Se não fizer sol nenhum dia, vou ficar deprimida.
Se a minha professora dar uma prova depois da minha viagem, não gostarei nada disso.*

Como se pode observar, o aluno conhece o valor do FS e o emprega nas suas construções condicionais eventuais/potenciais, porém, para alguns verbos como *dizer e dar*, cujas respectivas formas no FS seriam *disser e der*, ele aplicou a regra que conhece para os verbos regulares, que é coincidente com a forma do infinitivo. Os verbos regulares representam a grande maioria no paradigma verbal e, portanto, para o aluno é muito mais lógico e até mesmo prático, estender a regra “geral”, ou seja, aquela que atende a maior parte dos casos para os verbos irregulares, que são a minoria.

A construção seguinte traz um outro exemplo de generalização de regra que não funciona, justamente, por não ser coincidente a forma infinitiva do verbo irregular *poder* com a do FS, *puder*:

(A_2) *Se não **poder** pagar o hotel porque terei perdido o meu cartão de crédito, pedirei uma ajuda aos meus amigos.*

Temos, portanto, evidências do processo cognitivo de hipergeneralização de regras. O que nos possibilita identificar esse processo é justamente o caráter de sistematicidade dos erros, diferentemente da construção de A_15, em que a forma irregular é empregada adequadamente, mas não foi feita apenas a concordância com o sujeito da oração. Os erros de atuação se caracterizam por sua assistematicidade e os de competência, por sua sistematicidade.

4.2.2.2. Construções com **QUANDO**

Verificamos que a presença do FS na orações temporais com **quando** foi bastante significativa. Existem alguns fatores que devem ser considerados, pois podem ter exercido influência nesse resultado:

- a) o aluno tinha a possibilidade de escolher 10 das 20 frases propostas como tema para a construção das orações temporais e a seleção das frases pode ter sido condicionada pelo grau de facilidade – preferência pelos verbos regulares ou conhecimento/fixação de formas irregulares muito recorrentes etc – que esses alunos apresentam diante de uma ou outra forma verbal;

- b) a presença de um texto motivador – a tirinha – trazia o emprego do FS (atividade semi-controlada) e, ainda que não houvesse uma referência explícita à forma verbal, os alunos podem ter se baseado no modelo como parâmetro para as demais construções.

Uma maior ocorrência do FS implicou na verificação de muitos casos de hipergeneralização de regras, pois, nesse caso, os aprendizes reconheceram o contexto favorável ao emprego do FS e se valem das regras que conhecem para construir os enunciados. A estratégia mais recorrente é a de “regularizar” os verbos irregulares, como também observamos nas condicionais:

*(A_4) Quando **ser** independente financeiramente, vou viver sozinha*

*Quando **concluir** a minha tese, vou ficar muito feliz.*

*Quando **procurar** o emprego dos meus sonhos, vou fazer uma boa carreira.*

*Quando **querer** viajar pelo mundo, não vou ter tempo para viajar.*

*Quando eu **encontrar** um animal abandonado, vou ajuda-lo para encontrar uma casa.*

*(A_10) Quando **comprar** um carro vou viajar muito.*

*Quando **manter** a calma para resolver um problema vou ter todos os meus problemas resolvidos.*

*Quando **encontrar** um animal abandonado vou ajudá-lo.*

*Quando **concluir** a minha tese, vou ficar muito alegre.*

*Quando **perdir** o meu cartão de crédito vou pedir um outro.*

*Quando **ser** independente financeiramente vou comprar uma casa.*

*(A_13) Quando **ter** filhos vou educá-los.*

*Quando **estar** cansado de estudar vou trabalhar.*

*Quando **ver** um cego atravessando a rua vou ajudá-lo.*

A amostra seguinte evidencia que o aluno “fixou” algumas das formas irregulares e, para outras, vale-se da estratégia de aplicar a regra dos verbos regulares:

*(A_17) Quando eu **ser** independente financeiramente, vou comprar uma casa.*

*Quando eu **fizer** amigos estrangeiros, falarei muito com eles para praticar as línguas.*

Quando ver um cego atravessando a rua, ajuda-lo-ei.

*Quando **encontrar** um animal abandonado, cuidarei dele.*

*Quando **procurar** o emprego dos meus sonhos, vou estar muito contente.*

*Quando **quizer** viajar pelo mundo, só vou fazer a mala e sair de casa.*

4.2.2.3. Construções com ENQUANTO

A mesma estratégia de “regularização” dos verbos irregulares foi encontrada para as construções com *enquanto*:

*(A_9) Enquanto **fazer** as coisas como pensa o mundo, vai sempre ficar sempre resposta de nada.*

4.2.3. Estratégias de aprendizagem

É o processo cognitivo em que os resultados revelam a tentativa do aluno de aproximação do conteúdo que está aprendendo. Nesses casos, geralmente, o aluno lança mão de novas alternativas para evitar o erro.

Diferentemente das atividades controladas, aqui, percebemos que o aluno tem espaço para desfrutar mais da sua criatividade e, conseqüentemente, sentir-se mais à vontade para usar a língua. Diante dessas condições, as produções encontradas nos oferecem uma compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas segundo a competência discursivo-pragmática desses alunos na LE.

Algumas construções, como as que se seguem, revelam diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para não empregarem o FS, mas tentando sempre se aproximar do seu valor semântico.

4.2.3.1. Construções com *SE*

(A_8) A mia bagagem não chega ao destino, então chamo o director do aeroporto e eu espero.

Eu não posso pagar o hotel porque perdou o meu cartão, e telefonarei ao meu pai, e eu direi-lhe de enviar um bonifico ao hotel.

O meu carro quebra, e eu chamarei a minha mãe para voltar na casa.

O hotel que reservou, não é bom, eu convencerei o director de abaixar o preço.

O meu celular não funciona, eu perguntarei aos meus amigos se posso telefor com o seu teléfono.

Eu não comprou o ingresso, e eu voltarei à casa.

Eu estou doente na véspera de viagem, então eu irei na farmácia para comprar muita medicina, e partirei ou mesmo.

O meu amigo diz-me que não viajará mais, e eu direi-lhe que faz um grosso erro.

Não faz nenhuma dia, e eu estou doente, e farei uma dança do sol, como quando era pequena.

A minha professora dará-me uma prova depois da minha viagem, e eu não seria preparada, mas tentarei de fazer a prova ou mesmo.

Nessa amostra, as construções mostram a tentativa do aluno de evitar os períodos de subordinação e de construir um sentido de causa-consequência projetados no futuro, que por ser um tempo virtual, confere um valor de potencialidade dos eventos mesmo sem o uso de conjunções específicas. O aluno compreendeu a proposta do exercício, deslocou a relação de condicionalidade para a de causalidade, mas se valeu de outras estratégias para tentar manter a noção de futuridade/eventualidade.

Já nas amostras abaixo, os alunos optaram por uma locução adverbial “no caso que”, que, para eles, parece exercer a funcionalidade de espriar condicionalidade/eventualidade a toda construção, sem o emprego da conjunção *SE* que, conseqüentemente, nesse contexto, pediria o FS. As frases são criativas e funcionais na medida que os alunos tentam se aproximar da proposta do exercício utilizando recursos que dominam com maior segurança:

(A_5) No caso que o seu celular parasse de funcionar, comprava um outro.

(A_9) *No caso que terá o show da minha banda favorita e eu não comprei os ingressos com antecedência, eu vou pedir a todos os meus amigos uma ajuda para encontrá-los.*

(A_10) *No caso que o carro quebre vou alugar um outro.
No caso a minha bagagem não chegue ao destino vou pedir ajuda à polícia.
No caso o hotel reservado não estiver bom vou reservar um outro.*

(A_14) *No dia que vou ver um cego atravessando a rua, eu vou ajudar atravessar.
No dia que irei a um grande evento internacional, vou fazer muitas perguntas aos hóspedes.
No dia que viajarei pelo mundo, me gostaria ir no Brasil.*

As duas seguintes amostras são interessantes porque apresentam na prótase o emprego do FS, mas, na apódose, o futuro do pretérito do indicativo. Possivelmente, esses alunos já conseguem reconhecer os contextos sintático-semânticos em que o FS vai empregado, mas não se distanciam completamente do esquema automático que usam na LM: *imperfeito subjuntivo* → **futuro do pretérito do indicativo** (período hipotético da possibilidade). Os alunos estão testando suas hipóteses, num primeiro momento, empregando o FS na prótase das condicionais eventuais/potenciais e não mais outras formas verbais, mas ainda não são autônomos em relação à forma verbal da apódose, que lhes é mais familiar com o **futuro do pretérito**.

(A_16) *Se não fizer sol nenhum dia, pegaria cada dia o guarda-chuva.
Se minha professora der uma prova depois de minha viagem, eu estudaria antes.
Se eu estiver doente na véspera antes da viagem, tomaria remédio.
Se o meu carro quebrar eu iria de ônibus.*

(A_20) *Se a bagagem não chegar, eu compraria tudo o que preciso.
Se eu ficar doente na véspera da viagem, eu iria mesmo assim acho, mas se trocar o bilhete não fosse muito caro, eu faria.
Se eu perder o cartão de crédito na hora de pagar o hotel, queria a possibilidade de trabalhar aí para pagar os débitos.*

4.2.3.2. Construções com *QUANDO*

Como podemos observar nos enunciados seguintes, o aluno tem a percepção de que os eventos se relacionam no futuro, mas testa hipóteses, usa estratégias para se aproximar do valor de eventualidade que seria expresso pela conjunção mais o FS. Para evitar os períodos de subordinação, ele sequênciava frases independentes, ambas construídas no futuro e, a primeira, é aquela que traz a noção da eventualidade.

Outra consideração a ser feita é que, mesmo estando marcada no texto motivador e na proposta do exercício a ideia de temporalidade, surgem frases condicionais.

(A_8) Quando posso viajar pelo mundo, eu irei logo a comprar os bilhetes.

Se fosse independente, eu comprarei minha primeira casa.

Quando eu vou terminar a minha tese, eu poderei licenciar-me.

Para fazer amigos estrangeiros, eu vou fazer o erasmus na Lisboa.

A minha banda favorita vai esibir-se no centro, e eu comprarei os bilhetes para andar ali.

Em uma das amostras, o aluno valeu-se da estratégia de usar frases condicionais, mesmo num contexto em que a temporalidade era o elemento mais marcado. Isso se explica pelo fato de as orações temporais com *quando* também poderem se mesclar a uma matriz condicional, devido ao emprego dos tempos e modos verbais. A amostra que se segue apresentou todos os enunciados construídos em resposta ao exercício 2, como sendo condicionais:

(A_5) Se um dia comprar um carro, vou fazer uma viagem.

Se for a um grande evento internacional, vou a estar bêbado.

Se estiver independente financeiramente, comprarei muitos livros.

Se concluir a minha tese, vou a beber com os amigos.

Se vir um cego atravessando a rua, ajudá-lo-ei.

Se encontrar um animal abandonado, chamarei a polícia.

Se me casar, vou morar no Porto.

Se fizer amigos estrangeiros, vou falar as suas línguas todos os dias.

Se perder o cartão de crédito, vou zangar-me.

4.2.3.3. Construções com ENQUANTO

As orações de tempo com *enquanto* identificadas no exercício 3 (apêndice) apresentaram dois tempos verbais: futuro do indicativo e futuro do subjuntivo.

Classificamos como “estratégias de aprendizagem” aquelas com o uso do futuro do indicativo, pois, não existindo na LI a expressão de uma eventualidade construída com a conjunção *mentre* que corresponde ao *enquanto*, os alunos não recorreram à transferência linguística direta, mas aplicaram hipóteses de construção. Uma das tentativas parece ser a de colocar todos os verbos no futuro do indicativo para instaurar a noção de futuridade e o *enquanto* vem empregado quase como uma sobreposição semântica do *quando*.

(A_5) Enquanto não **falaremos** da dor da nossa própria solidão, **continuaremos** a nos buscar em outras metades para amar a dois, antes, é necessário amar um.

(A_12) Enquanto tu **saberás** dessa história e não **confidenciarás** a ninguém, sofrerás desse modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nossos comentários e nossa análise, vimos que o FS, sendo uma estrutura específica da língua portuguesa, muitas vezes, não é empregado, por aprendizes italianos de PLE, em seus enunciados escritos e de valor hipotético futuro. No lugar do FS, esses aprendizes recorrerem a outras estratégias, que geralmente encontram-se apoiadas em estruturas já conhecidas da LM, para expressarem a ideia de eventualidade.

Conforme discutido neste trabalho, entendemos como “estratégia” uma saída que de que se vale o estudante no momento em que, consciente ou inconscientemente, não possuem competência em algum aspecto linguístico da LE.

Outra conclusão que podemos tecer a partir da realização deste trabalho é a de que quando os aprendizes são motivados a empregarem o FS sem que haja uma referência direta e explícita à forma verbal, a grande maioria deles comete erros que nos ajudam a identificar quais são os processos interlinguísticos pelos quais estão passando. Como bem diz Corder (1967), o erro é justamente um elemento valioso de informação sobre o processo de aprendizagem de uma LE.

Identificamos, na nossa análise, três dos cinco processos cognitivos descritos por Selinker (1972) a respeito da Interlíngua: transferência linguística, hipergeneralização de regras e estratégias de aprendizagem. No entanto, dada a proximidade existente entre o sistema linguístico do português e do italiano, muitos dos enunciados analisados não se configuraram agramaticais.

A inexistência do FS na LI, conforme vimos no capítulo III, não implica a ausência do valor “eventual/potencial” desempenhado por essa forma verbal na LP. E, até mesmo na LP, esse mesmo valor pode ser expresso por meio de outras construções que não com o emprego exclusivo do FS. Ao tratarmos dessas questões, estamos, inevitavelmente, falando de modalidade e essa é ainda uma categoria complexa para ser delimitada em esquemas pré-definidos.

Entendemos que para nos comunicarmos verbalmente, fazemos uso de uma determinada língua – que pode ser a nossa LM ou uma LE – para falarmos de temas do mundo, reais ou imaginárias. Entretanto, o conhecimento desses temas pode não ser o mesmo em uma ou outra comunidade. Assim sendo, devemos conhecer as virtualidades sógnicas oferecidas pelo sistema e atualizadas no enunciado através do conjunto de operações que funcionam como modos circunstanciais da atividade discursiva, por meio

de instrumentos próprios: os contextos (JÚDICE, 1997). Todas as considerações feitas neste estudo levaram em conta o contexto apresentado em cada uma das propostas de atividade que elaboramos, as quais foram criadas com a finalidade de propiciar o uso do FS nas produções escritas pelos aprendizes. Essas propostas recobriam, em termos de temporalidade, situações futuras em relação ao momento da enunciação e estavam associadas a um sentido hipotético (porém possível).

Na LP, nesse tipo de contexto, o FS mais a conjunção subordinativa seriam os responsáveis por expressarem esse valor hipotético. Em consonância com Reis (2010), a construção sintática modalizada (FS + conjunção subordinativa) transmite a ideia do eventual, do possível, do incerto, do desejado ou indesejado, enfim, do não-fato, ou melhor, do *irrealis*. Porém, verificamos que alguns enunciados analisados se aproximavam muito desse valor e que seriam, inclusive, possíveis de serem produzidos por falantes nativos de LP.

Partimos da concepção de que a LM, muitas vezes, é usada como modelo no processo de aprendizagem das demais e isso indicaria a origem de alguns dos erros mais frequentes numa LE, especialmente e mais intensamente, se as línguas em questão forem próximas, como é o caso do italiano e do português. Nessa circunstância, a ocorrência de grande parte dos erros pode ser um indicador de que o aluno esteja confrontando hipóteses, testando estruturas presentes na LM – e já conhecidas por ele – para se comunicar na LE, num constante processo de verificação da aplicabilidade de regras já internalizadas. A respeito disso, Corder (1967, p. 39) afirma que quem aprende a LM conta com um número ilimitado de hipóteses – que são confrontadas entre si – sobre o sistema daquela língua que está aprendendo; por outro lado, pode-se pensar que a tarefa de quem aprende uma segunda língua é mais simples, no sentido de que as únicas hipóteses que precisa submeter à prova são: “os sistemas da nova língua são os mesmos ou diferentes dos da língua que conheço?” e, “se são diferentes, qual é a sua natureza?”.

A nossa interpretação para as respostas obtidas e analisadas é de que a grande dificuldade dos alunos italianos consiste no fato de eles não encontrarem um correspondente para o FS na LM. Notamos que essa dificuldade é ainda mais acentuada se houver a necessidade de expressar uma condicionalidade calcada em hipóteses futuras, pois esses alunos irão recorrer aos diferentes esquemas possíveis na LI e a opção por um ou outro esquema dependerá do grau de envolvimento de cada enunciador com o evento hipotetizado. Para as construções eventuais mais calcadas na noção de

temporalidade, as opções de escolha são mais reduzidas e, conseqüentemente, verifica-se uma frequência maior da produções com o FS, embora o futuro do indicativo seja muito recorrente por decorrer de uma transferência direta da LM.

Conforme dito na introdução do capítulo II, o que acontece é que, como aprendizes, buscamos, frequentemente, um correspondente daquilo que está sendo ensinado – percebido como “informação nova” – a algo que já conhecemos, ou seja, a parâmetros pré-existentes, para que, então, possamos estabelecer associações e armazenar os conteúdos da LE com maior facilidade ao longo do processo de aquisição/aprendizagem. Criamos, portanto, uma rede de associações com os conhecimentos linguísticos que já possuímos.

Assim sendo, observamos que, ainda que esses aprendizes conheçam a forma do FS a ponto de empregá-la corretamente quando o exercício a explicita, eles, muitas vezes, não possuem a competência discursiva para usarem o FS na construção de hipóteses futuras e possíveis se não lhes for dado um comando “direto”. Conseqüentemente, utilizam-se de diversas estratégias para alcançarem ou se aproximarem do conteúdo semântico presente no período hipotético da possibilidade (em português) e um dos caminhos mais fáceis é o de “automatizar” o uso das estruturas linguísticas da LM.

Esses alunos possuem competência linguística, conhecem e sabem empregar o FS quando ele é solicitado explicitamente, isto é, mencionando-se à forma, entretanto, o fato de saberem completar frases com o verbo no FS não lhes garante a competência discursiva, a qual lhes possibilita autonomia na construção do discurso sem interferência da LM. Pudemos concluir isso por meio do confronto dos dados obtidos pela análise de atividades controladas – nas quais existe a referência à forma – com aqueles obtidos pela análise das atividades semicontroladas e livres, cuja criatividade do aluno ao produzir suas construções permitiu-nos identificar e compreender os processos cognitivos da Interlíngua deles.

Esperamos, com a realização deste trabalho, somar contribuições aos estudos de PLE que vêm se desenvolvendo especialmente nas últimas décadas e, principalmente, àqueles do contexto italiano, cujas carências – metodológicas e de pesquisa – existem e necessitam ser sanadas com uma certa urgência.

Além disso, reconhecemos que este estudo é o início de uma investigação que pode se estender à análise de outros aspectos, inclusive, servindo de aparato teórico para o desenvolvimento de uma unidade didática direcionada especificamente à abordagem e

ao uso do FS no contexto de PLE a aprendizes italianos, sendo essa uma ideia já em encaminhamento para as nossas próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. **Gramática mínima: para o domínio da língua padrão**. 2.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

ALVES, R. **Alegria de Ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ALLEGRO, F. R. P. **Ensino de Pronúncia em Português Língua Estrangeira: análise de livros didáticos**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 3.ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

_____. & LOMBELLO, L.C. **O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28

_____.; CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Projetos iniciais: em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB, 2007

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

ARAUS, M. L. G. **Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L**. Madrid: Arco/Libros, 2005.

AZEREDO, J. C. D. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEVEDO, M. M. **O subjuntivo em português: um estudo transformacional**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BACH, E. **Teoria sintática**. Tradução e adaptação de Marilda Winkler Averbug e Paulo Henriques Britto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BOHN, H. I. (Org.); VANDRESEN, P. (Org.) **Tópicos de Linguística Aplicada**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988

BRAGA, M. L. Os enunciados de tempo no português falado no Brasil. In: NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do Português Falado (volume VII: Novos estudos)**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. pp. 443-60.

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam: Jonh Benjamins Publishing Company, vol.32, 1995

Bybee, J.; Perkins, R.; Pagliuca, W. **The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994

CÂMARA Jr., J. M. **História da linguística**. 6.a ed. Traduzido por Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas/IEL, p. 55-69, 2004.

CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CASTILHO, A. T. D. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília: [s. n.], 1968.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.7, p.5 5-12, 1986.

CECILIO, L. A. **L’Insegnamento della Lingua Portoghese nelle Università Italiane**. 2013. 246 f. Tese – Università di Bologna, Forlì. 2013a.

_____. Português para italo falantes: questões relativas ao comportamento linguístico-cultural nas formulações de pedidos. **Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 3, p. 1-15, 2012.

_____. La lingua portoghese nel contesto accademico italiano. **Revista Vozes dos Vales: publicações acadêmicas**, n.4, ano II, p. 1-11, 2013b.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press. 1965.

_____. Reflexões sobre a linguagem. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner. *Language*, nº 35, p.26-58, 1959

_____. *Syntactic structures*. Berlín e Nueva York: Mouton de Gruyter, 1957.

CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua legunda. 1967. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madri: Visor, p. 31-40, 1992.

_____. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, p. 85-97, 1983.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis**. Londres: Longman, p. 158-171, 1974.

CORÔA, M. L.S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CROCE, B.; **L'estitca come scienza dell'espressione e linguistica generale**. Bari: Laterza, 1902

DARDANO, M.; TRIFONE, P. **Grammatica italiana**: con nozioni di linguistica. Terza edizione. ed. Bologna: Zanichelli, 1995.

DURÃO, A.B.A.B. **La Interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007

FIORIN, J. L. (Org.). et al. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GIVÓN, T. **Syntax: a functional typological introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. II, 1990.

_____. **The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontonegy, neuro-cogniton, evolution**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 2009.

_____. **Context as other minds**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 2005.

_____. **Bio-linguistics: The Santa Barbara Lectures**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 2002.

_____. **Syntax**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 2001. v. 1 e 2.

_____. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 1995.

_____. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GONÇALVES, A.C. **O subjuntivo na expressão da irrealidade, do desejo e da potencialidade no português falado contemporâneo da região central do Estado de São Paulo**. 1998. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”- *campus* de Araraquara, Araraquara. 1998.

GROTJAHN, R. On the methodological basis of introspective methods. In.: Kasper, G. & Faerch, C. **Introspection in second language research**. England: Multilingual Matters, 1987.

GRYNER, H. **A variação de tempo-modo e conexão nas orações condicionais em português**. Rio de Janeiro; Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990. Tese de Doutorado.

GRYNER, Helena , 2000. A Seqüência Argumentativa: estrutura e funções. **Veredas : Revista de Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora**. 4(2) jul-dez 2000, pp 97-112

_____. Variação modal como estratégia argumentativa. In: Variação e Discurso. Macedo, Alzira Tavares et alii. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1996

HIRATA, F. Orações condicionais: contínuo semântico-pragmático. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), Marília, v. 30, 2001.

HYMES, Dell. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). **Acquisition of languages: models and methods**. New York: Academic Press, p. 3-23, 1971.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Londres: Penguin Books, p. 269-293, 1972.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S., FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

ILARI, R.; NEVES, M.H. M. (Org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: ed. da Unicamp, 2008.

JÚDICE, N. **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói: Intertexto, 2005.

JÚDICE, N. (Org.). et al. **Ensino de português para estrangeiros**. Niterói: EDUFF, 1997.

KRASHEN, S. Adult performance on the slop test: more evidence of natural sequence in adult second language acquisition. **Language Learning**, v. 26, nº 1, p. 145-151, 1976.

_____. **Bilingual education and second language acquisition theory**. Los Angeles: Office of Bilingual and Bicultural Education, 1981a.

_____. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

_____. **Second language acquisition and learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981b.

_____. **The input hypothesis: issues and implications.** Nueva York: Longman, 1985.

_____. The monitor model for second language performance. In: BURT, M. K.; DULAY, H. C. y FINOCCHINO, M. (Eds.). **Viewpoints on English as a second language.** Nueva York: Regents, p. 152-161, 1976a.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 9 ed., 2005.

LIMÃO, P. C. P. **Il tempo e l'aspetto del "perfetto composto" in portoghese e in italiano.** Perugia: Edizioni dell'Urogallo, 2010.

LEITE, Y. Joaquim Mattoso Câmara Jr.: um inovador. **Revista DELTA.** V.especial, n. 20, 2004, p. 9- 31.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa.** 4.ed. Lisboa: Caminho, 1994.

MATTE BON, F. **Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea.** nueva edición revisada. ed. Madrid: Edelsa, v. I, 2009a.

_____. **Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea.** Madrid: Edelsa, v. II, 2009.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006

MARTINET, A. **Função e dinâmica das línguas.** Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2): 329-338, 1994

NEMSER, W. **Approximative System of Foreign Language Learners.** In: IRAL IX. No.2 pp.115-123, 1971

NEVES, M. H. M. (Org.) et al. Gramática do Português Falado. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, v. VII: Novos estudos, 1999.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. New York: Cambridge University Press, 1986.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

REIS-BITTENCOURT, Diana Liz. A construção condicional hipotética e a modalidade epistêmica: uma inter-relação lógica. **Cadernos do IL**, no. 44, p. 57-74, 2012a.

_____. O uso futuro do subjuntivo: variação e frequência. In: **Revista Interdisciplinar**. Vol. 16, p. 117-130, 2012b.

REIS, Diana Liz. **O uso do futuro do subjuntivo: um estudo funcionalista sobre verbo e modalidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2010.

_____. **Variação no uso do futuro do subjuntivo no PB: um estudo sociofuncionalista**. In: Anais do VIII Encontro do Celsul. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

REIS, D. O futuro do subjuntivo do português: uso e variação. **Interdisciplinar**, v. 1, p. 45, 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufs.br>>. Acesso em: mai. 2013

_____. **O domínio funcional do futuro do subjuntivo: entre temporalidade e modalidade**. 2014. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2014.

RENZI, L.; SALVI, G.; CARDINALETTI, A. **Grande grammatica italiana di consultazione: i sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione**. Bologna: il Mulino, vol.2, 2001

SANDES, E. I. A. **Presença do infinitivo flexionado do português no espanhol – um estudo das orações adverbiais produzidas por estudantes brasileiros aprendizes do espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madri: Visor, p. 79-101, 1972/1992.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 4.ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

Periodo ipotetico. Disponível em <[http://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_\(La_grammatica_italiana\)>](http://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_(La_grammatica_italiana)>). Acesso em 15/08/2015

Periodo ipotetico nella lingua italiana. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)>](http://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_(Enciclopedia-dell'Italiano)>). Acesso em 26/08/2015

ANEXOS

EXERCÍCIOS - FUTURO CONJUNTIVO

13.1. Complete com os seguintes verbos no futuro do conjuntivo.

- | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. ser/eu _____ | 7. ir/ela _____ | 13. pedir/ele _____ | 19. estar/ela _____ |
| 2. falar/nós _____ | 8. trazer/vocês _____ | 14. vir/nós _____ | 20. pôr/vocês _____ |
| 3. pôr/ele _____ | 9. partir/eu _____ | 15. poder/tu _____ | 21. vir/eles _____ |
| 4. saber/elas _____ | 10. querer/eles _____ | 16. dizer/você _____ | 22. ir/nós _____ |
| 5. vender/tu _____ | 11. ler/nós _____ | 17. dormir/eles _____ | 23. trazer/ele _____ |
| 6. ver/você _____ | 12. dar/tu _____ | 18. ter/eu _____ | 24. ser/tu _____ |

13.2. Complete com os verbos no futuro do conjuntivo.

- Vão ficar muito satisfeitos quando *souberem* (saber) as novidades.
- Se ainda _____ (haver) bilhetes, comprem um para mim.
- Logo que nos _____ (mudar), avise-te.
- Todas as vezes que _____ (errar) uma conta, tens de fazer tudo de novo.
- Enquanto não _____ (pôr) os óculos, continuas com dores de cabeça.
- Se vocês _____ (querer), podem passar cá o fim-de-semana.
- Assim que _____ (chegar) a casa, vou-me deitar. Estou estafada.
- Vem trabalhar amanhã?
— Depende de como me _____ (sentir). Se _____ (estar) melhor, vou.
Se _____ (ter) febre, continuo em casa.
- Enquanto _____ (ser) bem tratado, não vejo razão para me despedir.
- Tratem do assunto conforme _____ (querer).
- Se eles _____ (vir) de comboio, não apanham trânsito.
- Quando _____ (ser) grande, quero ser médico.
- Assim que _____ (terminar), podem sair.
- Enquanto os transportes públicos _____ (estar) em greve, temos de levar o carro.
- Sempre que _____ (ir) a Coimbra, vou visitar-te.

13.3. Complete as frases com os verbos no futuro do conjuntivo.

- De certeza que vais gostar quando *ouvires esta música* _____
(ouvir/música)
- Traz-me um bolo se _____
(ir/café)
- Não podes avançar enquanto _____
(sinal/estar/vermelho)
- Vou ter saudades vossas todas as vezes que _____
(ver/fotografias)
- Dou-te uma prenda quando _____
(fazer/anos)

13.4. Transforme as seguintes frases de modo a usar uma **conjunção/locução** seguida do futuro do conjuntivo.

- Chegando a Lisboa, telefone-vos.
Quando/Assim que/Logo que chegar a Lisboa, telefone-vos.
- Indo no comboio das 21:00, chego lá por volta da meia-noite.

- Em tendo tempo, vamos visitar-te.

- Estando melhor, posso participar no jogo.

- Pondo os óculos, vês melhor.

14.1. Complete com o verbo no **futuro do conjuntivo**.

1. Todas as pessoas que _____ (ser) convidadas, serão bem recebidas.
2. Vou aonde vocês _____ (ir).
3. Dá-se uma gratificação a quem _____ (encontrar) a carteira.
4. Podes escolher o tema que _____ (querer).
5. Quem _____ (estar) contra, levante a mão.
6. Faça o melhor que _____ (poder).
7. Aqueles que me _____ (ajudar), serão recompensados.
8. Quem _____ (ter) dúvidas, fala comigo.
9. Ele irá aonde nós o _____ (mandar).
10. Tudo o que ele _____ (dizer) sobre nós, é mentira.

14.2. Transforme as seguintes frases como no exemplo.

1. Todos os participantes do curso ficarão habilitados a uma bolsa de estudo (a) todos os que/(b) quem
 a) Todos os que participarem no curso, ficarão habilitados a uma bolsa de estudo.
 b) Quem participar no curso, ficará habilitado a uma bolsa de estudo.
2. Sentem-se nos lugares indicados por mim. (onde)
 _____.
3. Só as pessoas com muita paciência conseguem resolver esse enigma. (a)quem/(b)aqueles que
 a) _____.
 b) _____.
4. Os primeiros a chegarem poderão escolher os melhores lugares. (a)os que/(b)quem
 a) _____.
 b) _____.
5. Os candidatos ao lugar terão de se submeter a uma entrevista. (a)quem/(b)todos aqueles
 a) _____.
 b) _____.
6. Os interessados devem inscrever-se até ao fim do mês. (a) aqueles que/(b)quem
 a) _____.
 b) _____.

14.3. Transforme as seguintes frases de modo a usar um **pronome relativo** e o verbo no **futuro do conjuntivo**.

1. Pode experimentar **qualquer perfume**.
Pode experimentar o perfume que quiser.
2. O professor dará um prémio ao **melhor aluno**.
 _____.
3. Podem fazer um desenho sobre **qualquer tema**.
 _____.
4. Vou gravar toda a **vossa conversa**.
 _____.
5. Todos os temas **científicos** me interessam.
 _____.

15.1. Complete com o verbo na forma correcta

1. Digas o que _____ , já não acredito em ti.
2. _____ quem vier, será bem-vindo.
3. Vá para onde _____ , leva sempre o cão.
4. _____ com quem falar, ninguém me dá as informações correctas.
5. _____ a que horas chegarem, vamos buscá-los à estação.
6. Tragas o que _____ , vou gostar com certeza.

15.2. Transforme as seguintes frases como no exemplo.

1. Não abras a porta a quem quer que seja.
Seja a quem for, não abras a porta.
2. O que quer que vista, tudo lhe fica bem.

3. Vou ter contigo onde quer que estejas.

4. O que quer que digas, tens sempre razão.

5. Podem contar comigo para o que quer que seja.

6. Por onde quer que vás, há sempre muito trânsito.

15.3. Complete com os verbos dados na forma correcta.

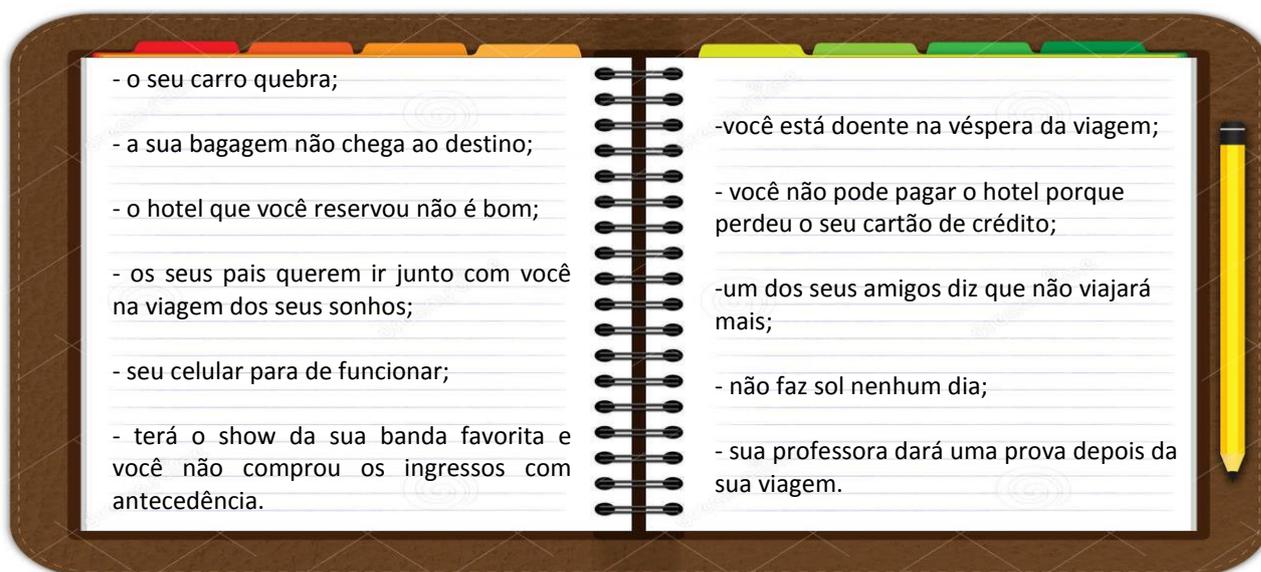
1. _____ o que _____ , têm de estar preparados. (houver)
2. _____ a quem _____ , ninguém te dará uma resposta convincente. (perguntar)
3. _____ o que _____ , temos de ganhar esta prova. (custar)
4. _____ onde _____ , vou ter com vocês. (estar)
5. _____ quando _____ , estou em casa à vossa espera. (vir)
6. _____ quais _____ as consequências, vou já esclarecer este assunto. (ser)
7. _____ o que _____ , gasto sempre tudo. (ganhar)
8. _____ o que _____ , ela nunca engorda. (comer)
9. _____ como _____ , vais chegar atrasado. (ir)
10. _____ com quem _____ , é sempre muito simpático. (falar)
11. _____ o que _____ , não prestes atenção. (ouvir)

APÊNDICE

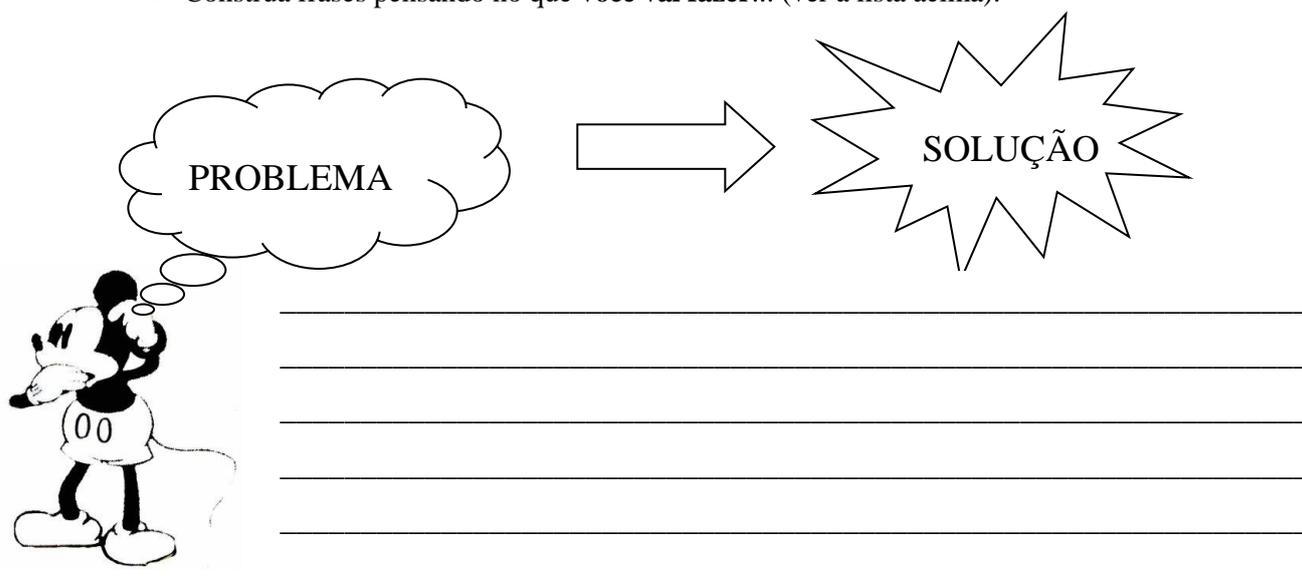
EXERCÍCIO 1

O ano está acabando e você pretende fazer uma viagem inesquecível com os seus amigos. Imprevistos podem acontecer e para não ser surpreendido pelos problemas inesperados, você quer pensar antecipadamente na solução deles.

Abaixo seguem algumas situações que podem deixar você chateado caso elas venham a acontecer:



- Construa frases pensando no que **você vai fazer...** (ver a lista acima).



EXERCÍCIO 2

2.1 Na tirinha abaixo, Mafalda faz alguns projetos para o futuro:



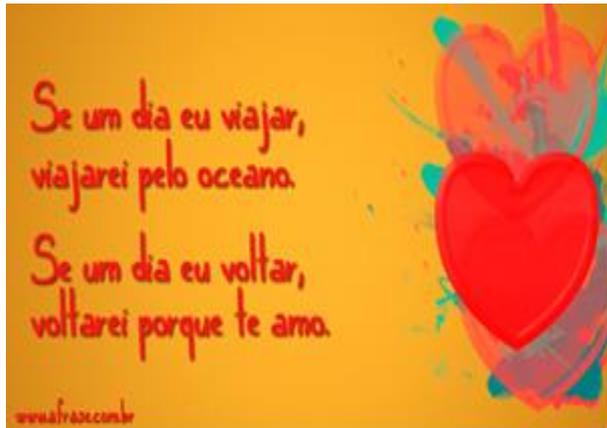
2.2 Releia a tirinha da Mafalda e, usando a sua criatividade, escolha 10 dos itens sugeridos abaixo e escreva, de modo coerente, situações futuras associadas aos itens escolhidos:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| - Ser independente financeiramente | - Receber uma bolsa de estudos para morar em outro país |
| - Poder comprar uma casa | - Manter a calma para resolver um problema |
| - Casar-se | - Trazer o livro errado para a aula |
| - Ter filhos | - Saber o local do show da sua banda favorita |
| - Comprar um carro | - Procurar o emprego dos seus sonhos |
| - Querer viajar pelo mundo | - Encontrar um animal abandonado |
| - Fazer amigos estrangeiros | - Perder o seu cartão de crédito |
| - Estar cansado de estudar | - Concluir a sua tese |
| - Ver um cego atravessando a rua | - Seu time de futebol vencer a final |
| - Ir a um grande evento internacional | |
| - Vir para o congresso | |

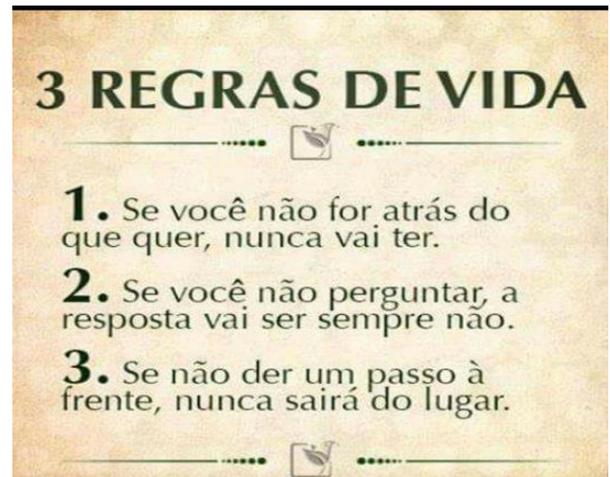
EXERCÍCIO 3

3.1 Leia os *posts* abaixo:

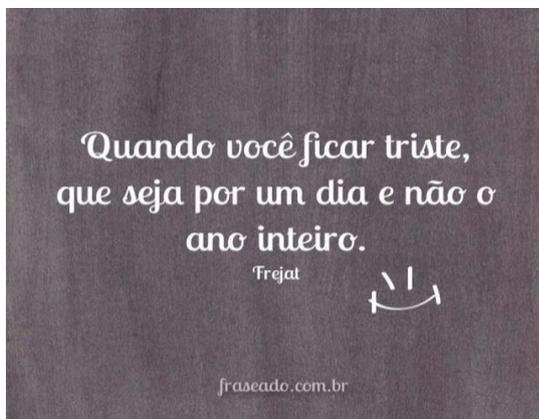
A)



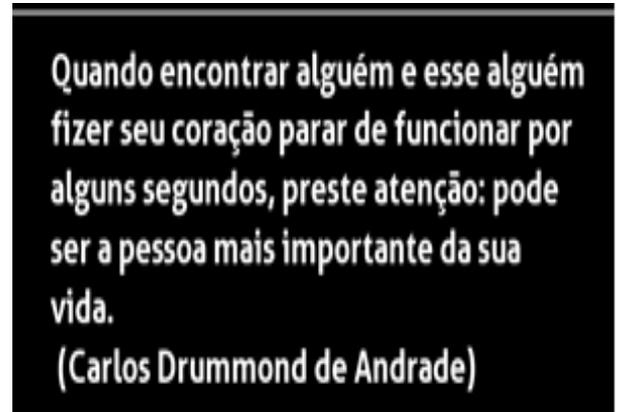
B)



C)



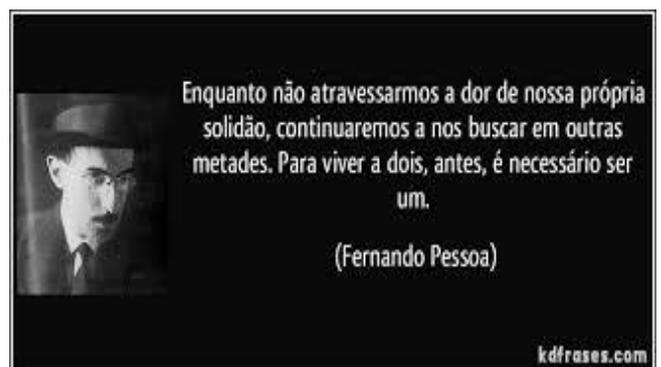
D)



E)



F)



3.2 Escolha três *posts* acima e, mantendo a mesma estrutura sintática e semântica, construa três novos *posts* sem repetir os verbos dos exemplos escolhidos.

1) *Post* escolhido: _____

2) *Post* escolhido: _____

3) *Post* escolhido: _____
