Awareness pragmático: o caso de chineses falantes de Português como L2

Rafael Leal Vitola (UCPel)
Márcia Cristina Zimmer (UCPel)

RESUMO
Este artigo trabalha com a idéia de desenvolvimento da consciência (*awareness*) a respeito, principalmente, de aspectos pragmáticos na aprendizagem de línguas, abordando noções de *noticing*, entendimento e entrincheiramento, entre outras. Além disso, fornece a análise de um recorte de pesquisa envolvendo chineses falantes de Português como segunda língua.
Palavras-Chave: *awareness*, entrincheiramento, pragmática

ABSTRACT
This paper addresses the idea of awareness development in language learning, regarding mainly pragmatic aspects. It highlights the conceptions of noticing, understanding and entrenchment. Moreover, it reports the analysis of part of a research involving Chinese speakers of Portuguese as a second language.
Keywords: awareness, entrenchment, pragmatics

O presente artigo tem por função apresentar parte de um estudo realizado com chineses falantes de Português como segunda língua (L2). Tal estudo possui o objetivo de analisar o nível de *awareness* (consciência) dos sujeitos envolvidos na pesquisa acerca de aspectos da pragmática da língua portuguesa falada no Brasil, mais precisamente o uso de expressões modalizadoras e a adequação do falante em relação ao contexto de fala.

Neste projeto, é feita a combinação de três diferentes aportes teóricos para dar conta da relação entre cognição e aprendizagem de L2: conexionismo, via noção de entrincheiramento (MacWHINNEY, 2007); psicologia cognitiva, com destaque para a noção de *awareness* de Schmidt (1990, 1995, 2001), e pragmática, através de Levinson (2006) e Austin (1962).

1. Caracterizando os níveis de awareness

Aprender uma segunda língua (L2) é uma tarefa complexa, tendo em vista que grande parte do conhecimento que se pretende transmitir para o aprendiz pode não ser recebido por ele da forma esperada. No presente trabalho, partimos da idéia de que um determinado nível de *awareness*, o nível do *entendimento* (Schmidt, 1990), deve ser atingido pelo aprendiz para que possa efetivamente incorporar o que é ensinado aos seus conhecimentos.

Ressaltamos a importância da pragmática no desenvolvimento de uma L2, tendo em vista que, embora se possa ensinar aos aprendizes pontos isolados como significado de palavras, ordem sintática, expressões para cumprimento etc, sem o esclarecimento de como esses e outros tópicos funcionam na prática, em um contexto sociocultural definido – ou seja, sem o ensino da pragmática da língua – grande parte do conhecimento que se pretende construir pode acabar não sendo de satisfatório proveito.
Apesar de sua importância, a pragmática é um campo ainda pouco explorado em pesquisas de aquisição de línguas. Como exemplo de trabalhos nessa área, podemos citar um estudo de percepção pragmática e gramatical promovido por Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998), através da observação de um grupo formado por 543 aprendizes de língua inglesa e seus professores (53 no total), em dois países - Estados Unidos e Hungria. O objetivo foi o de analisar como esse grupo identificaria e julgaria inadequações pragmáticas e gramaticais em um vídeo contendo 20 diferentes situações de diálogo.

Quando se começa a aprender uma L2, é comum que não se consiga perceber detalhes relevantes para uma boa comunicação. Para brasileiros aprendizes de Inglês, perceber, através da observação de diálogos entre falantes nativos dessa língua, que é inadequado responder simplesmente “yes” ou “no” em situações em que o interlocutor oferece algo (uma taça de café, por exemplo), pode ser algo bastante difícil, em virtude da transferência de padrões da língua materna. Obviamente, torna-se impossível para o aprendiz produzir as sentenças adequadas para a situação (“Yes, please” ou “No, Thank you”) se não conseguir notar essa particularidade. Para entender o “notar” (*noticing*), faremos uma recapitulação da noção de “consciência” que concerne a este trabalho.

Schmidt (1990) aborda três conceitos de consciência: consciência como intenção (quando dizemos que fazemos algo conscientemente, com freqüência queremos dizer

que fizemos intencionalmente), consciência como conhecimento (há uma idéia comum de que saber algo é estar ciente de) e consciência como *awareness*, na qual nos focaremos. Muitos autores reconhecem que há graus ou níveis de *awareness*; três são cruciais na visão de Schmidt.

O primeiro nível ao qual o autor se refere é o da percepção. Toda percepção implica organização mental e habilidade de criar representações internas de eventos externos. Contudo, percepções não são necessariamente conscientes, e percepção subliminar é possível. O segundo nível destacado é o de *noticing* (um *awareness* focado). Há distinção entre o que é percebido e o que é notado. Quando lemos, por exemplo, normalmente nos tornamos cientes (notamos) o conteúdo do que está escrito, mas não percebemos o estilo da letra ou a música tocando em outra sala, por exemplo (percebemos, mas não os notamos). *Noticing* se refere a uma experiência particular, embora possa operacionalmente ser definido como disponibilidade para relato oral, sujeito a certas condições; duas são particularmente relevantes: a falta de relato oral não pode ser tida como evidencia de falha de *noticing*, a não ser que o relato tenha sido coletado simultaneamente ou imediatamente após a experiência. Há também experiências conscientes difíceis de serem descritas. Podemos notar que alguém tem um sotaque regional, por exemplo, sem saber descrevê-lo foneticamente.

O terceiro nível, mais elevado, é o do entendimento. Tendo notado algum aspecto do ambiente, podemos analisá-lo e compará-lo ao que notamos em outras ocasiões. Podemos refletir sobre os objetos da consciência e tentar compreender seu significado, e podemos experimentar *insight* e entendimento. Toda essa atividade mental – que comumente chamamos de "pensar" – ocorre com consciência. Resolução de problemas pertence a esse nível de consciência, assim como as metacognições (*awareness* do *awareness*) de todos os tipos.

Schmidt (2001) deixa clara a importância do *noticing* no desenvolvimento da L2:

> Se sujeitos, como (...) estudantes de Espanhol, não conseguem identificar (...) que formas estavam presentes no insumo quando forçados a escolher entre alternativas, essa seria uma evidência muito mais forte de ausência de *noticing* do que de inabilidade para produzi-las (p. 20). [tradução minha]

Além disso, o autor reforça a idéia de que, para propósitos práticos, atenção é necessária para todos os aspectos de aprendizagem de L2. A maneira como ocorre a aquisição de segunda língua está diretamente relacionada com aquilo em que os aprendizes prestam atenção e notam no input da língua-alvo:

> (...) atenção é o que permite aos falantes se tornarem conscientes de uma discrepância ou lacuna entre o que eles conseguem produzir e o que ele precisam produzir, assim como entre o que eles produzem e o que falantes proficientes da língua alvo produzem (2001, p. 6). [tradução minha]

2. O entrincheiramento do conhecimento lingüístico da L1

Outra relevante noção abordada nesta pesquisa é a de entrincheiramento (*entrenchment*). MacWhinney (2007) pontua que o entrincheiramento ocorre quando uma determinada habilidade é praticada inúmeras vezes; quanto mais se pratica tal habilidade, mais profundo se torna o entrincheiramento e mais difícil se torna a tarefa de modificá-la ou mesmo bloqueá-la. Em um contexto de aprendizagem de L2, protótipos existentes na língua materna (L1) do aprendiz, entrincheirados em suas redes neurais, podem impedi-lo de perceber fatores distintivos da L2, devido à transferência dos padrões da L1.

As mais intuitivas abordagens sobre fossilização (que consiste basicamente do uso contínuo, durante anos e anos, de padrões errôneos de uma L2) se focalizam na noção de entrincheiramento. Quando praticamos determinada técnica inúmeras vezes, logo percebemos que ela se tornou automatizada ou entrincheirada. Quanto mais continuamos a praticar essa técnica, mais profundo o entrincheiramento fica e mais difícil se torna a tarefa de variar ou bloquear o uso dela. O entrincheiramernto ocorre nas redes neurais quando um padrão de grande freqüência é apresentado continuamente nos dados de treinamento do input. O entrincheiramento de uma forma como “went” pode servir para bloquear o uso de “goed”, por exemplo.

O entrincheiramento pode ser observado em diversas áreas da nossa vida. Podemos utilizar como exemplo um dançarino que, possuindo 35 anos de idade e tendo

dançado com um determinado estilo durante 25 anos, resolve aprender os passos de uma dança de estilo diferente. Nesse caso, haverá uma transferência de estilos (a postura, as expressões faciais, a movimentação etc tenderão a se aproximar do estilo "nativo" do dançarino), inclusive podendo ocorrer um caso de fossilização.

MacWhinney aborda ainda a questão da interferência catastrófica, que pode ocorrer quando há uma mudança radical no input fornecido para um sistema entrincheirado. O autor dá o exemplo de uma experiência desenvolvida por ele e por Janice Johnson em que ensinaram a uma rede neural a tarefa de atribuir papéis gramaticais a 178 diferentes padrões de sentenças em Inglês. Tendo a rede aprendido esses padrões, mudaram para o treinamento de Holandês, e essa troca para uma segunda língua levou a um declínio catastrófico da habilidade da rede de processar o Inglês, mesmo havendo unidades no corpus de treinamento que claramente identificavam a língua de cada sentença.

Nem todas as redes neurais estão sujeitas à interferência catastrófica. Arquiteturas que usam organização local, como mapas auto-organizados (SOM: self-organizing maps), podem pegar novas palavras como variantes de formas antigas. Considerando uma situação em que determinado sistema já codificou a palavra "table" em um mapa fonológico e um mapa semântico separados, além de uma associação entre esses dois mapas. Quando o sistema começar a aprender a palavra espanhola "mesa", haverá a entrada no mapa fonológico como uma nova palavra (provavelmente com a fonologia do Inglês, e não do Espanhol). Essa forma será então associada ao padrão pré-existente para "table" no mapa semântico. No processo de aprendizagem, "mesa" se torna parasítica no significado de "table", porque é adquirida simplesmente como uma outra maneira de se dizer "table".

3. Os atos de fala

Como este estudo trabalha com atos de fala, recorremos também a Austin (1962), que chama a atenção para três tipos de atos que ocorrem simultaneamente ao dizer, quais sejam: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O primeiro consiste do ato de enunciar uma sentença; o segundo refere-se à característica convencional associada a esse enunciado, como sendo um pedido, um oferecimento, um agradecimento, etc. O terceiro, por sua vez, dá conta do efeito que tal enunciado

provoca no interlocutor. O foco de interesse de Austin recai sobre o ato ilocucionário, e os próprios atos de fala vieram a se referir exclusivamente a ele. O ato de fala investigado neste trabalho é a recusa. Segundo Levinson (2006), como a conversação é o exemplo prototípico de uso da língua, seria natural que nos voltássemos para ela no que se refere à observação de fenômenos pragmáticos. O autor define conversação como aquele tipo predominante de interação que envolve dois ou mais participantes em alternância livre de turnos de fala, normalmente ocorrendo fora de ambientes institucionais tais como cerimônias religiosas ou audiências.

Tanto a pesquisa citada de Bardovi-Harlig & Dörnyei quanto a nossa fazem uso dos chamados *Atos de Fala* nos experimentos desenvolvidos. Em *How To Do Things With Words* (1962), Austin constatou que determinadas sentenças declarativas, ao contrário do que postulava uma lógica positivista, não eram utilizadas com a simples intenção de fornecer informações verdadeiras ou falsas. Tais sentenças não se limitavam a *dizer* coisas, mas expandiam-se para o *fazer*. Por exemplo: quando alguém afirma "dar a sua palavra" com relação a algo, isso se constitui de uma ação. Não é o caso dizer que é verdadeiro ou falso o fato de a pessoa dar a sua palavra; ela realmente está *fazendo* isso, está *agindo*. Austin nomeou os enunciados atrelados ao fazer de *performativos*, enquanto aqueles que se restringiam ao dizer (sujeitos à avaliação de verdadeiro ou falso) foram chamados de *constativos*. Futuramente em sua obra, o autor reconsideraria a idéia de haver enunciados restritos ao dizer, alegando que, na verdade, todo dizer seria também um fazer. Surgiria assim a noção de que a performatividade não é restrita a um grupo de enunciados, mas sim pertencente a todos eles. Mesmo um enunciado como "Está chovendo!" constituiria uma ação, no caso, a de afirmar, sendo entendido como "Eu afirmo que está chovendo".

Austin chama a atenção para três tipos de atos que ocorrem simultaneamente ao dizer, quais sejam: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O primeiro consiste do ato de enunciar uma sentença; o segundo refere-se à característica convencional associada a esse enunciado, como sendo um pedido, um oferecimento, um agradecimento, etc. O terceiro, por sua vez, dá conta do efeito que tal enunciado provoca no interlocutor. O foco de interesse de Austin recai sobre o ato ilocucionário, e os próprios atos de fala vieram a se referir exclusivamente a ele.

Os atos de fala utilizados no presente trabalho são pedidos e recusas, utilizados em conversações. Segundo Levinson (2006),

> não é difícil perceber porque se olharia para a conversação para compreender fenômenos pragmáticos, uma vez que a conversação é claramente o exemplo prototípico de uso da língua, a forma através da qual somos primeiramente expostos à língua – a matriz para a aquisição da linguagem (p. 284) [tradução nossa].

O autor define conversação como aquele tipo predominante de interação que envolve dois ou mais participantes alternando livremente turnos de fala. Normalmente ocorre fora de ambientes institucionais tais como cerimônias religiosas ou audiências.

Em suma, com base nas considerações de Schmidt e Ellis, principalmente, abordamos noções relacionadas à construção do conhecimento acerca de uma segunda língua. Damos ênfase à questão do desenvolvimento da pragmática da língua, abordando autores como Austin e Levinson na busca pela caracterização dessa área.

4. O caso dos chineses falantes de Português como L2

O grupo de sujeitos analisado é composto por onze chineses falantes de Português como L2 residentes na China. Eles possuem curso superior completo na área de línguas e trabalham no setor de Português de uma rádio em Pequim, realizando tarefas como as de tradução, locução, entrevistas e organização de programação. A média de idade do grupo é de 31,9 anos e a média de tempo de estudo de Português é de 13,45 anos. A maioria dos sujeitos já viajou ao Brasil, por motivos de estudo ou trabalho, passando um mínimo de dois meses no país (máximo de 2 anos); os cinco chineses que não vieram ao Brasil viajaram para outros países cuja língua nativa é a portuguesa, como Portugal e Cabo Verde. Ressalte-se que a variante utilizada no ambiente de trabalho deles é a brasileira.

O contato com os chineses deu-se por intermédio da jornalista brasileira Giovana Vitola, que estagiava na mesma rádio e, através de instrução, aplicou e coletou as tarefas – entregues impressas – realizadas pelos sujeitos. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados a ser analisado aqui tratou-se de uma MDCT (*multiple-choice discourse completion task*) envolvendo recusas. Nessa tarefa, os participantes tiveram de dialogar com interlocutores imaginários, havendo variação no que se refere ao poder

do ouvinte em relação ao falante – aquele poderia ser um amigo, um colega de trabalho, um desconhecido, um funcionário de estabelecimento comercial e um professor. Para cada situação, cinco alternativas de fala foram fornecidas, as quais possuíam variações de formalidade. Os sujeitos tiveram, por exemplo, de recusar emprestar o celular para um amigo que gostaria de mandar uma mensagem para alguém. Dentre as opções de resposta, havia desde um simples "Não..." a uma construção bastante formal como "Infelizmente, estou sem créditos. Mas com certeza eu deixaria você mandar uma mensagem", como se pode ver a seguir:

> Seu amigo precisa mandar uma mensagem para alguém, mas esqueceu o celular em casa. Ele pede para usar o seu celular, que está quase sem créditos. Você recusa:
>
> a. Não...
> b. É que eu estou sem créditos...
> c. Me desculpe, mas não vai dar.
> d. Espere eu botar mais créditos, tá?
> e. Infelizmente, estou sem créditos. Mas com certeza eu deixaria você mandar uma mensagem.

Os participantes tiveram de escolher a opção que mais se aproximava do que efetivamente diriam se estivessem naquelas ocasiões. Um grupo composto por trinta e um brasileiros também foi organizado para responder às mesmas questões, para que houvesse uma comparação entre os dados dos chineses e dos brasileiros.

Os resultados, analisados estatisticamente através do teste Qui-quadrado, indicam uma diferença significativa entre os dois grupos, como se pode observar a seguir:

MDCT - Recusas

	Quest 1					
Grupo	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Bra	0	**21**	3	0	7	31
	0,00%	**67,70%**	9,70%	0,00%	22,60%	100,00%
Chi	1	2	1	1	**6**	11
	9,10%	18,20%	9,10%	9,10%	**54,50%**	100,00%
Total	1	23	4	1	13	42
	2,40%	54,80%	9,50%	2,40%	31,00%	100,00%

Valor de p do teste Qui-quadrado = 0,009**

	Quest 2					
Grupo	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Bra	0	1	0	**28**	2	31
	0,0%	3,20%	0,00%	**90,30%**	6,50%	100,00%
Chi	0	0	**2**	2	**7**	11
	0,0%	0,00%	**18,20%**	18,20%	**63,60%**	100,00%
Total	0	1	2	30	9	42
	0,0%	2,40%	4,80%	71,40%	21,40%	100,00%

Valor de p do teste Qui-quadrado = 0,000**

	Quest 3					
Grupo	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Bra	0	4	1	10	16	31
	0,0%	12,90%	3,20%	32,30%	51,60%	100,00%
Chi	0	1	**3**	5	2	11
	0,0%	9,10%	**27,30%**	45,50%	18,20%	100,00%
Total	0	5	4	15	18	42
	0,0%	11,90%	9,50%	35,70%	42,90%	100,00%

Valor de p do teste Qui-quadrado = 0,052

	Quest 4					
Grupo	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Bra	0	7	7	4	13	31
	0,0%	22,60%	22,60%	12,90%	41,90%	100,00%
Chi	0	3	1	3	4	11
	0,0%	27,30%	9,10%	27,30%	36,40%	100,00%
Total	0	10	8	7	17	42
	0,0%	23,80%	19,00%	16,70%	40,50%	100,00%

Valor de p do teste Qui-quadrado = 0,598

Grupo	*Quest 5* *1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Bra	0	4	1	5	21	31
	0,0%	12,90%	3,20%	16,10%	67,70%	100,00%
Chi	0	2	2	0	7	11
	0,0%	18,20%	18,20%	0,00%	63,60%	100,00%
Total	0	6	3	5	28	42
	0,0%	14,30%	7,10%	11,90%	66,70%	100,00%

Valor de p do teste Qui-quadrado = 0,207

**Valores significativos

O grupo de chineses avaliado não parece apresentar *awareness* suficiente acerca da variação de formalidade decorrente do trato com pessoas com as quais se possui diferente grau de intimidade, uma vez que manteve um padrão de maior formalidade em todas as ocasiões, ao contrário do grupo de brasileiros, que adotou menor formalidade que os chineses na interação com pessoas mais próximas – amigos e colegas de trabalho. Remetendo ao fenômeno do entrincheiramento, tal fato pode ter ocorrido devido à transferência de padrões da língua materna, tendo em vista que os chineses optaram, em grande peso, pelas alternativas com maior presença de modalizadores, possivelmente na esperança de que equivalessem a expressões modais presentes em sua L1. Em relação às outras situações de fala, em que existia maior distanciamento entre locutor e interlocutor, ambos os grupos optaram pelo uso de construções mais rebuscadas, nas quais havia presença marcante de expressões modalizadoras.

Conclusão

Neste trabalho, abordamos a questão de que aprender uma língua significa muito mais do que conhecer vocabulário, pronúncia e expressões próprias: é preciso saber como todos esses aspectos funcionam na prática (a pragmática da língua). Para isso, aspectos relevantes da L2 precisam ser levados à consciência do aprendiz; é preciso que haja o notar, como um primeiro passo na construção da língua, para que o entendimento possa acontecer futuramente. Em casos de entrincheiramento de representações da L1, o ensino explícito se faz necessário, no intuito de fazer com que o aprendiz tenha chance de evitar que os protótipos já existentes não enviesem a percepção do sistema da L2.

Com a exposição de nosso estudo com chineses, demonstramos o quanto é importante fornecer ao aprendiz condições de ensino que favoreçam o aparecimento contínuo, no insumo, dos aspectos da língua alvo que se pretende ensinar, uma vez que isso contribui para a tomada de consciência dos aspectos que se pretende ensinar. Ambientes de imersão naturalmente possuem ampla quantidade de situações de uso real da língua, favorecendo o desenvolvimento da consciência pragmática.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BARDOVI-HARLIG, K. & DÖRNYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262, 1998.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2006.

MACWHINNEY, B. Emergent fossilization. In HAN, Z.; ODLIN, T. (Ed.) *Perspectives on fossilization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. (in press)

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

_____. Consciouness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: R. Schmidt (Ed.), *Attention and awarennes in foreign language learning* (Technical Report #9) (p. 1-63). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

_____. The role os consciouness in second language learning. In: *Applied Linguistics* Vol. 11. No 2. Oxford University Press, 1990.