



Universidade de Lisboa

Faculdade de Letras

**O diminutivo como elemento discursivo da Língua-Cultura
brasileira nas aulas de PLE**

Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda

Fernanda Gomes Lima da Rocha

2023

Dissertação especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Mestre, orientada pelo Prof. Doutor Everton V. Machado e pela
Prof^ª Doutora Rita Faria

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida.

À minha mãe e minha madrinha por todo suporte e amor incondicional.

Ao meu pai pela oportunidade de ter cursado esta formação e a Cláudia por toda orientação nesses dois anos.

Ao meu noivo por ser meu porto seguro e grande motivador.

Ao meus amigos e familiares por me pelo apoio e incentivo.

Aos professores Doutor Everton V. Machado e Doutora Rita Faria por toda orientação, direcionamento, disponibilidade e sabedoria.

Aos professores da FLUL que contribuíram ativamente na minha formação docente.

Resumo

A presente dissertação centra-se na análise do uso da forma do sufixo diminutivo e nas possibilidades semânticas atribuídas a esta forma, dentro do contexto do Ensino-Aprendizagem de Português como Língua-Estrangeira. Pretende-se afirmar o diminutivo como elemento não só linguístico, mas também cultural dentro do corpus desta Língua-Cultura, tendo como foco e objeto de análise materiais didáticos utilizados no ensino da Língua Portuguesa do Brasil. Sendo assim, entende-se língua como cultura e esses constituintes como formadores de identidade nacional, baseando-nos nos postulados de Stuart Hall (2006 e 2016) e William Labov (2008). Do mesmo modo, tenciona-se analisar as formas de sufixo diminutivo, sua relevância dentro da língua portuguesa do Brasil e seu reflexo dentro dos documentos oficiais e materiais didáticos voltados ao ensino-aprendizagem desta Língua-Cultura.

Palavras-chave: língua, cultura, língua portuguesa do Brasil, PLE, diminutivos.

Abstract

The present dissertation focuses on analysing the use of the diminutive suffix form as well as the semantic possibilities attributed to this form, within the spectrum of teaching Portuguese as a Foreign Language. Furthermore, it is assumed that the diminutive suffix form is not only grammatical, but also englobes a cultural dimension within the corpus of this Language-Culture, having as focus and object of analysis Brazilian Portuguese. On that note, language is understood as culture, and these constituents shape the national identity based on the postulates of Stuart Hall (2006 and 2016) and William Labov (2008). Besides that, it is intended to analyse the diminutive suffix forms, their relevance within Brazilian Portuguese and their reflection within official documents and didactic materials aimed at teaching and learning this Language-Culture.

Keywords: language, culture, Brazilian Portuguese, PLE, diminutives.

Índice

Introdução	9
Capítulo I – O lugar da Língua nas aulas de PLE.....	12
1.1. O espaço da Língua e da Cultura na aula de Língua Estrangeira.....	12
1.2. Língua, Cultura e Competência Intercultural	21
1.3. Os usos do diminutivo na Língua Portuguesa	29
Capítulo II – Língua-Cultura Brasileira: Historiografia, Ensino e Significados	
Partilhados	41
2.1. A Língua-Cultura Brasileira: Historiografia	41
2.2. O ensino de Língua-Cultura nas aulas de PLE.....	52
2.3. Língua-Cultura Brasileira: significados partilhados	56
Capítulo III – O lugar dos recursos linguísticos discursivos nas aulas de PLE.....	60
3.1. A representação dos diminutivos nos materiais didáticos de PLE	60
3.1.1. Gramática Ativa (2011 e 2012).....	62
3.1.2. Português XXI 1 (2012)	63
3.1.3. Tu Cá Tu Lá - nível A1 (volume 2) e nível A2 (volumes 1 e 2) - (2021)	64
3.1.4. Passaporte para Português 1 e 2 (2014 e 2016)	65
3.1.5. Entre Nós 1 e 2 (2018 e 2019)	65
3.1.6. Português em Foco 1, 2, 3, 4 e nova edição PLNM Nível A2 (2015 a 2020).....	66
3.1.7. Brasileirinho (2017)	69
3.1.8. Samba! (2020)	70
3.1.9. Português Como Língua de Acolhimento (PLAc) (2019)	71
3.1.10. Tudo bem? (2005)	73
3.1.11. Falar. Ler. Escrever Português (2006).....	74
3.1.12. Novo Avenida Brasil 2 (2012)	76
3.1.13. Estação Brasil (2017)	77
3.1.14. Brasil Intercultural (2021).....	78
3.2. Discussão de resultados – oralidade e Marginalização.....	81
3.3. A marginalização dos elementos da oralidade e temáticas culturais ligadas à realidade brasileira nas aulas e materiais de PLE	84
Conclusão	91

Referências Bibliográficas	95
Anexo 1 – Materiais Didáticos.....	102
Anexo 2 – Hiperligações	104

Índice de Figuras

Figura 1. Características sintáticas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 27).....	46
Figura 2. Características Morfológicas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 28).....	47
Figura 3. Características sintáticas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 28-29).	48
Figura 4. LD “Português em Foco PLNM Nível A2 (2020) p. 143-144” (Coelho e Oliveira 2020, 143-144)	68
Figura 5. LD Português Língua de Acolhimento (PLAc) (2019) p. 65 (Santana e Pacífico 2019, 65)	72
Figura 6. LD “Tudo bem? O Português da Nova Geração” (2005) p. 75 (Ponce et al. 2005, 75)	74
Figura 7. LD “Falar... Ler... Escrever... Português Um Curso Para Estrangeiros” (2006) p. 128 (Lima e Iunes 2006,128)	75
Figura 8. LD “Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros” (2012) p. 53 (Lima 2012, 53).....	77
Figura 9. LD “. Brasil Intercultural. Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4: língua e cultura brasileira para estrangeiros” (2021) p. 48 (Barbosa e Schrägle 2021, 48).....	80

Abreviações

LD: Livro Didático

EPE: Ensino de Português no Estrangeiro

PLE: Português Língua Estrangeira

PLNM: Português Língua Não Materna

QECR: Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

PL2: Português Língua Segunda

PLH: Português Língua de Herança

PLA: Português Língua de Acolhimento

Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

MRE: Ministério das Relações Exteriores

CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PB: Português Brasileiro

PE: Português Europeu

Introdução

Os sufixos diminutivos representam um dos recursos com maior versatilidade semântica na Língua Portuguesa. No Brasil, esse elemento é utilizado com frequência em textos orais, escritos, cotidianos e literários, que, por sua vez, revelam muito da identidade, constituição linguística e cultural do país. Esse fato é observado até mesmo na visão que os estrangeiros têm sobre a Língua Portuguesa do Brasil, como o artigo de Walker (2019) “Why Brazilians love baby talk” (2019) publicado pela edição americana da BBC, totalmente redigido em função dos diminutivos e suas funções no cotidiano brasileiro, que será analisado na parte 1.2 desta dissertação. Apesar da sua importância e recorrência, nota-se uma escassez deste tipo de conteúdo nas pesquisas acadêmicas, documentos oficiais e materiais didáticos sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira, assim como de outros elementos ligados à oralidade. Desta forma, percebe-se que os materiais didáticos ainda perpetuam uma forma de aprendizagem baseada na exposição de uma gramática prescritiva, que diversas vezes ignora as temáticas pertinentes à oralidade e que constituem a realidade sociolinguística do país, materiais estes analisados na seção 3.1 e listados no Anexo 1 – Materiais Didáticos (p. 104-105).

No **primeiro capítulo** desta dissertação, pretende-se destacar as competências e habilidades que estão envolvidas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o lugar da língua, da cultura e a mudança de paradigmas sobre os modelos e metodologias de ensino de língua estrangeira. O QECR (Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas) e o QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro) detalham o desenvolvimento das Competências Gerais Individuais e o da Competência Comunicativa em Língua como o que se espera de um aprendente de Língua Estrangeira. Portanto é de suma importância que o professor esteja ciente desses elementos que permeiam o ensino e perceba quais abordagens deve utilizar para possibilitar a proficiência dos seus aprendentes. Do mesmo modo, discute-se o quanto o entendimento do que é ser proficiente em língua mudou na atualidade. Por conseguinte, define-se a base teórica desta pesquisa e as ideias atribuídas aos conceitos de Língua e Cultura, que serão utilizadas nas perspectivas da sociolinguística variacionista de Labov (2008) e dos “significados partilhados” postulados por Hall (2006 e 2016). A partir deste contexto, constrói-se uma revisão de literatura sobre o sufixo diminutivo e a fluidez semântica desse elemento linguístico, contexto apresentado por Silvia Skorge (1956 e

1958), que ilustra diversos usos que, apesar de terem como objeto de análise o Português Europeu e sua literatura, refletem-se minuciosamente nos usos da Língua-Cultura do Brasil.

No **segundo capítulo**, busca-se recuperar o que constitui a Língua-Cultura do Brasil, retomando um pouco de sua historiografia e significados partilhados, que fazem com que essa tenha um contexto cultural diferente do Português Europeu, assim como a importância de compreender a distinção dessa variedade linguística durante o processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se elucidar a formação da língua, da variedade popular e culta, suas influências e tipo de transmissão, que caracterizam a Língua-Cultura atual. Do mesmo modo, ilustram-se os fundamentos do ensino de língua indissociável de sua cultura e as escolhas práticas que possibilitam esse processo através da Abordagem Comunicativa Intercultural, que integra em suas bases formas de aplicação dos constituintes das competências debatidas no primeiro capítulo. Por fim, discute-se a importância da pragmática no processo de Língua-Cultura, como forma de permitir ao aluno perceber todas as camadas dos discursos e significados partilhados pelos falantes, que vão além do domínio linguístico e integram-se ao que foi elucidado como competência intercultural.

No **terceiro capítulo**, analisam-se como os diminutivos se apresentam nos documentos oficiais e orientadores sobre o ensino de português como língua estrangeira, como o Referencial Camões e materiais didáticos publicados por diversas editoras. Apesar da escassez de material observada na primeira parte do capítulo, é desenvolvida uma análise de diversos textos publicados em língua portuguesa ao longo desta dissertação, de modo a contrastar a produção de elementos da oralidade, nos mais diversos gêneros textuais, com a forma com que o conteúdo é apresentado nos materiais didáticos.

Nesse sentido, objetiva-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Como se caracteriza o ensino dos sufixos diminutivos nas aulas de PLE?
- (2) Como a ausência de tópicos ligados à oralidade, nas aulas e livros didáticos de PLE, possibilitam a marginalização dos elementos extralinguísticos constituintes da identidade linguística brasileira?

Para nortear a lógica de pesquisa, quatro objetivos são formulados:

(1) Destacar os diminutivos como recursos que compõem a identidade linguística e cultural da Língua-Portuguesa do Brasil.

(2) Realçar a importância deste conteúdo estar presente nos materiais e aulas de PLE e a escassez de materiais diádicos que abordam a temática.

(3) Elucidar como a ausência dos diminutivos, assim como outros tópicos ligados à oralidade, revelam uma marginalização destes conteúdos e hierarquização de temáticas por parte dos linguistas.

Sendo assim, reforça-se a ideia de que o ensino da língua dentro de sala de aula deve ser reflexivo e não apenas abordar a competência gramatical e a variedade culta, pois estas não garantem necessariamente uma proficiência em LE.

Capítulo I – O lugar da Língua nas aulas de PLE

1.1. O espaço da Língua e da Cultura na aula de Língua Estrangeira

“A century of language teaching” foi o nome escolhido por Brown e Lee (2015) para um capítulo de seu livro sobre metodologias e abordagens em língua estrangeira, pois, segundo os autores, para entender o que é o ensino de língua estrangeira, é necessário voltar um pouco mais de 100 anos na história, para compreender os ciclos e tendências que resultaram no panorama atual. Para os teóricos, do mesmo modo que escolas linguísticas surgiram e, posteriormente, diminuíram sua popularidade, o mesmo aconteceu com os métodos de ensino de idiomas (Brown e Lee 2015, 17). Deste modo, com mais de cem anos de existência, não é inesperado deparar-se com o surgimento de metodologias e abordagens diversas que, por vezes, possuem bases teóricas e filosofias completamente opostas.

Brown e Lee (2015) descrevem e analisam diversas abordagens e metodologias que surgiram desde o início dos estudos sobre língua estrangeira até os mais recentes, apresentando um panorama sincrônico e também diacrônico, de ascensão e declínio de seus estudos. Os linguistas expõem que, na década entre 1960 e 1970, houve uma crescente nos estudos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua, uma vez que esse campo se fixou como uma ramificação dos estudos linguísticos e recebeu cada vez mais atenção dos estudiosos. Do mesmo modo, esses estudos foram também fomentados pelo surgimento de métodos inovadores, que promoviam maior multidisciplinaridade, o que permitiu o surgimento de competências mais comunicativas nas aulas de Língua Estrangeira (Brown e Lee 2015, 23).

Do mesmo modo, Larsen-Freeman e Anderson (2011), após uma descrição e análise sobre as abordagens e metodologias disponíveis para o ensino de Língua estrangeira, concluem que todas as abordagens estudadas são praticadas ainda hoje, mas não são distribuídas igualmente nas salas de aula do mundo todo. Em alguns casos, principalmente no estudo das línguas clássicas, a Abordagem Gramática e Tradução (Larsen-Freeman e Anderson 2011, 32) ainda é a mais utilizada, assim como a Abordagem Direta (Larsen-Freeman e Anderson 2011, 46), que se manteve, de certa forma, no meio

empresarial. Apesar de algumas abordagens se perpetuarem por décadas, algumas outras tiveram ascensão em determinado momento e um posterior declínio, como a Abordagem Audiolingual em que nos anos 1950 e 1960 era predominante (Larsen-Freeman e Anderson 2011).

Nesta sequência, assim como afirmado por Brown e Lee (2015), Larsen-Freeman e Anderson (2011) apontam para o surgimento de metodologias inovadoras a partir dos anos 1970, como o “Silent Way”, “Community Language Learning”, a “Sugestologia”, a “Abordagem Natural”, entre outras. Segundo as autoras, a partir dos anos 1980, surgiu um interesse maior em desenvolver as competências comunicativas, o que fomentou os estudos das Abordagens Comunicativas (Larsen-Freeman e Anderson 2011, capítulo 15).

Larsen-Freeman e Anderson (2011) afirmam que, apesar da maioria dos métodos e abordagens em LE terem como objetivo a comunicação na língua-alvo, os educadores observavam que nem sempre o aluno que conhecia a estrutura da língua, era capaz de comunicar efetivamente fora da sala de aula. Sendo assim, os estudiosos constataram que a comunicação exigia mais do que o conhecimento do código: seria preciso conhecer a língua dentro do seu contexto social e situações comuns de comunicação (Larsen-Freeman e Anderson 2011, capítulo 9). É a partir desta constatação que se desenvolve o método comunicativo, em que a primazia é dada à função, que consigo acarreta, posteriormente, a aprendizagem da forma. Um exemplo em que se percebe esta ideia no ensino PLE é na aprendizagem de como fazer um pedido. Ao aprender este uso, utiliza-se o tempo Pretérito Imperfeito (queria um café, por favor), no entanto, explora-se o ato de fala (a função) antes mesmo da forma (estrutura verbal).

Por conseguinte, a partir dos anos 1970, com as publicações de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), iniciou-se o processo de consolidação da Abordagem Comunicativa e a formalização de suas bases, juntamente à crescentes publicações sobre a temática (Brown e Lee 2015, 29). Segundo os teóricos, dado este panorama, não tardou para que a Abordagem Comunicativa se tornasse “sinônimo” de ensino de língua, e completa:

Today CLT continues to be recognized globally as what is best described as a broadly based approach (not a method) to language teaching that interweaves a cluster of principles and foundation stones of SLA (“second language acquisition”) CLT extends beyond the merely grammatical elements of communication into the social, cultural, and pragmatic features of

language. It is an approach that encourages “real-life” communication in the classroom. (Brown e Lee 2015, 30)

A abordagem em questão é até mesmo destacada pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), documento adotado internacionalmente, que descreve as habilidades linguísticas dos aprendentes de Língua Estrangeira e defende uma aprendizagem orientada para a ação.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa 2001, 29)

Dito isso, nesta pesquisa, entende-se a competência comunicativa através das descrições de Hymes (1972), na qual língua é vista como uma prática social, sendo esta a imagem da sociedade em que está inserida e é totalmente dependente do contexto em que é produzida. A abordagem comunicativa abre caminhos a uma aprendizagem mais contextualizada e reflexiva, que engloba questões socioculturais da língua-alvo, assim como questões pragmáticas, idiomáticas e interculturais, que o ensino mais tradicional muitas vezes não alcança. Entretanto, apesar de este trabalho defender o uso de metodologias pautadas numa abordagem comunicativa, faz-se necessário revisitar que todas as abordagens anteriores (descritas por Larsen-Freeman e Anderson 2011) têm um foco diferente e podem ser utilizadas com objetivos diversos, dependendo da finalidade a qual o aprendente se dedica.

Dentro desse contexto, de forma a abranger todos esses elementos essenciais do ensino/aprendizagem, questiona-se quais elementos constituem uma aula de língua estrangeira, isto é, o que se aprende junto à gramática de uma língua.

Hoje, percebe-se que no aprendizado de uma LE são adquiridos também os aspetos socioculturais da língua-alvo, da língua-materna, o confronto entre culturas, a afetividade e o estatuto, dentre outros elementos individuais que permeiam o processo de aquisição (Savedra e Liberto 2013). Esses elementos, dentro da interlocução cotidiana, muitas vezes ultrapassam a importância do conhecimento gramático-normativo, pois se

relacionam com o nível de adequação daquele discurso dentro da comunicação, que perpassa por uma dimensão sociocultural.

Portanto, o ensino de uma Língua-cultura leva a reflexão sobre a cultura do “outro” em contraste com a própria, possibilitando uma abordagem intercultural, de forma que o aluno apreenda que

além do significado de cada palavra, escondem-se atitudes e comportamentos reveladores da cultura de chegada. O implícito, o não-dito, a proximidade, a postura e o gestual são igualmente elementos fundamentais para que um falante tenha boas relações sociais. Para comunicar de forma correta, não é suficiente dominar a competência comunicativa, mas ser também possuidor da competência cultural adequada. (Rodrigues 2015, 10)

Sendo assim, o termo Língua-Cultura (Lévi-Strauss 2008) se revela como mais adequado e explicita a dimensão intercultural e sociocultural desse contexto linguístico. Não é possível pensar em Língua dissociada de cultura, então a sala de aula de PLE não é apenas um espaço de transmissão do léxico da Língua Portuguesa, mas também é um lugar de cultura.

O QECR (2001) destaca duas competências relacionadas aos falantes, assim como os aprendentes, de uma Língua Estrangeira. Isto é, durante o processo de aquisição, seja ele formal ou informal, estes elementos são esperados e desenvolvidos. São elas as **Competências Gerais Individuais** e a **Competência Comunicativa em Língua**.

As **Competências Gerais Individuais** não se relacionam diretamente com a Língua, mas sim ao corpus ao qual o falante recorre para concretizar a comunicação, que inclui “o conhecimento declarativo (saber), a **competência de realização** (saber-fazer), **a competência existencial** (saber-ser e saber-estar) e **a competência de aprendizagem** (saber-aprender)” (Conselho da Europa 2001, 31). Isto é, são pressupostos e predisposições dos aprendentes no processo de aquisição e prática linguística.

Um desses pressupostos é um conhecimento partilhado de mundo, sobre crenças, costumes, entre outros, que faz com que o aluno tenha, previamente, uma base para compreender alguns elementos sobre as dinâmicas sociais de uma Língua-Cultura. Ao longo dos anos, com o conhecimento de línguas e culturas, é possível desenvolver uma competência comunicativa intercultural, competência que será analisada ao falar da Abordagem Comunicativa Intercultural (p. 52). Uma outra capacidade destacada pelo QECR (2001) é a de transformar o conhecimento formal em um conhecimento prático e

conseguir aplicá-lo ao seu cotidiano. Sendo assim, partindo da capacidade de compreender esse contexto, tornar-se-ia possível compreender “o outro” e desenvolver um diálogo entre indivíduos com diferentes raízes culturais, isto é, uma predisposição a um relacionamento intercultural.

As **competências comunicativas em línguas** estão diretamente relacionadas ao desempenho linguístico do falante e dividem-se em **competências linguísticas**, **competências sociolinguísticas** e **competências pragmáticas** (Conselho da Europa 2001, 34). A **competência linguística** está relacionada à aquisição de um conhecimento gramatical (formal), como a capacidade lexical, fonológica e sintática. Ela materializa-se no plano externo (da manifestação social ou escrita da língua) e também no interno (capacidades cognitivas de aquisição e armazenamento). Mesmo sendo essa uma competência mais formal, ainda assim, não é possível dissociá-la do viés cultural, uma vez que as características culturais e sociais da vida do falante determinam a sua aquisição e comunicação (Conselho da Europa 2001, 34).

A **competência sociolinguística** está relacionada ao uso da língua na prática, vista além da gramática em si, mas relacionada à adequação. Uma boa comunicação depende também de aspectos como convenções sociais, níveis de formalidade, diferenças entre gerações, grupos sociais, entre outros (Conselho da Europa 2001, 34). Apesar de nem sempre ser um elemento de destaque nos currículos e aulas de LE, a competência social molda toda a comunicação entre os falantes, uma vez que estas adequações determinam as escolhas linguísticas para garantir uma comunicação eficaz.

Por fim, a **competência pragmática** pode representar um dos maiores desafios no ensino de Língua Estrangeira, pois diz respeito à recursos linguísticos muito específicos relacionados ao “domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia” (Conselho da Europa 2001, 35). Assim como na competência anterior, esta capacidade só será desenvolvida com a interação entre culturas, pois são elementos que se modificam dentro das realidades socioculturais.

Com referência e base no QECR (2001), o Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE) (2011) desenvolveu-se como uma “adequação do QECR (2001) aos contextos do EPE” (Ensino de Português no exterior), com conteúdo voltado ao ensino da língua e cultura portuguesa (Grosso et al. 2011, 14).

O documento parte do princípio de que uma sociedade multilíngue e multicultural gere esta heterogeneidade como algo valioso, o que possibilita a construção de competências plurilíngue e pluricultural. Do mesmo modo, traz consigo bases que apoiam os professores na organização do processo de ensino aprendizagem, de seus programas, métodos e materiais, dentro de seus devidos contextos (Grosso et al. 2011, 7-8).

Assim como o QEER (2001), o QuaREPE (2011) descreve, com algumas diferenças, as **competências gerais** e as **competências comunicativas em língua** a serem desenvolvidas pelos aprendentes do PLE.

Em relação às **competências gerais**, o QuaREPE (2011) descreve que o processo de ensino e aprendizagem de uma LE é atravessado por atitudes, saberes, o saber-fazer e o saber-aprender, como foi descrito pelo QEER (2001), e acrescenta que o conhecimento declarativo integra essas competências (QuaREPE 2011). Sendo este conhecimento declarativo o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural (Grosso et al. 2011, 11). Deste modo, destaca-se a tríplice Língua-Cultura-Sociedade como elementos indissociáveis, sendo a língua a forma de transmissão da cultura e da representação de uma imagem de mundo (Grosso et al. 2011, 11). Portanto,

Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente fatores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. (Grosso et al. 2011, 11)

Do mesmo modo, o QuaREPE (2011) descreve que, uma vez que grande parte dos aprendentes de EPE tem origem portuguesa e há o contato entre o conhecimento formal (acadêmico) e o informal (adquirido dentro de casa), as abordagens socioculturais contribuem como meio de mitigar estereótipos (Grosso et al. 2011, 11). Na publicação, o conhecimento sociocultural é descrito como aspecto de enriquecimento pessoal do indivíduo, destacando os “referentes” que constitui a sociedade portuguesa, distinguindo-a das demais como os elementos da vida cotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições e as convenções sociais (Grosso et al. 2011, 11).

Em relação ao ensino de PLE, com base nas descrições do QuaREPE (2011), são esses os traços do conhecimento sociocultural:

- vida quotidiana: hábitos alimentares em Portugal e noutros países; hábitos de leitura e de trabalho; horários...;
- relações interpessoais, por exemplo, as relações que se estabelecem entre as gerações: a juventude e os seniores; relações entre grupos sociais; relações entre sexos nas diferentes esferas sociais e formas de tratamento;
- valores, crenças e atitudes em relação à história e a tradições, à mudança social, às minorias, aos estereótipos, à literatura e às artes;
- linguagem verbal e não verbal: conhecimento de convenções sociais que regulam a articulação entre estas duas linguagens;
- convenções sociais: pontualidade, hospitalidade; convenções e tabus de conversação e de comportamento; modos de saudar e de se despedir;
- comportamentos em áreas como: práticas religiosas e ritos; nascimento, casamento; doença. (Grosso et al. 2011, 11-12)

Por outro lado, as **competências comunicativas em língua** são descritas como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e avaliação de uma LE, que são as **competências linguísticas, competências sociolinguísticas, competências pragmáticas e competência estratégica** (Grosso et al. 2011, 14).

No que corresponde à **competência linguística**, o QuaREPE (2011) descreve a competência lexical (conhecimento e capacidade de utilizar os termos de uma língua) e a competência gramatical (que se refere ao uso dos princípios utilizados para formar as frases) e destaca a importância de comparar as gramáticas nos diferentes contextos do EPE (Grosso et al. 2011, 13-15). A competência linguística, neste panorama, abrange o ensino de expressões fixas, expressões feitas, expressões idiomáticas, palavras isoladas (e com sentido polissêmico) dentre as classes de palavras e diversos conjuntos lexicais (Grosso et al. 2011, 15).

Segundo o QuaREPE (2011), as **Competências Sociolinguísticas** relacionam-se ao uso sociocultural da língua, incluindo marcadores linguísticos, formas de tratamento, expressões de delicadeza, sabedoria popular, diferenças de registro, dialetos e sotaques (Grosso et al. 2011, 15). De forma complementar, as **Competências Pragmáticas** são destacadas como detentoras da competência discursiva, funcional, e de concepção, nas quais se manifestam os recursos de coerência, coesão, funções linguísticas, esquemas interacionais e os princípios sobre os quais se organizam os discursos para fins específicos (Grosso et al. 2011, 15). Diferentemente do QECR (2001), o QuaREPE (2011) descreve a **Competência Estratégica** dentre as competências

específicas em língua, que é definida como a capacidade de “gerir e implementar” as competências anteriores durante a comunicação (Grosso et al. 2011, 16).

Além da apresentação de tais competências, o QuaREPE (2011) levanta os aspectos das competências com viés interdisciplinar e intercultural no ensino de PLE (Grosso et al. 2011, 12-15). A competência interdisciplinar desenvolve-se na integração do EPE junto às outras áreas do conhecimento, como história e geografia, nas quais se estuda a sociedade da língua em questão, saberes complementares no processo de ensino e aprendizagem de uma LE (Grosso et al. 2011, 12). Do mesmo modo, é destacada a consciência intercultural como processo de consciência e compreensão das semelhanças e diferenças entre a cultura de origem e a cultura-alvo. Este processo possibilita a formação “ética e cívica na área da educação, em que valores como a convivência social constituem uma orientação pedagógica no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação” (Grosso et al. 2011, 13-14). Portanto, o ensino de uma língua permite o reconhecimento de diversas realidades e “interaja” com a diversidade cultural de outras sociedades e outras línguas (Grosso et al. 2011, 15).

Notou-se, com esta pesquisa, a falta de um material que descrevesse as competências a serem desenvolvidas pelos aprendentes dentro do contexto do ensino da Língua-Cultura brasileira para estrangeiros nos diversos contextos – PLE, PL2, PLH, PLA. O mesmo foi constatado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) (2020), que declara que o Brasil não possui um documento que regulamente e estabeleça os parâmetros para o ensino de português no exterior. Neste sentido, destaca-se uma recente publicação do próprio ministério que foi elaborado com esse fim, o material “Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola” (MRE, 2020).

Além da publicação, um outro documento é por vezes utilizado para este fim são os descritores de nível do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa) (MRE 2020, 31). Nesse caso, não é possível comparar as competências, uma vez que os documentos europeus e brasileiros divergem na concepção de linguagem. Ou seja, o QECR (2001) e o QuaREPE (2011) descrevem o processo de ensino aprendizagem como de aquisição de competências e capacidades comunicativas, enquanto o Celpe-Bras concebe a língua como prática social (MRE 2020, 32).

Mediante ao que foi referido, a aula de Língua Estrangeira deve ser um espaço que possibilite desenvolver, além de uma competência linguística formal, uma sensibilidade a estes aspectos socioculturais e pragmáticos que também comunicam. Desse modo, entender o funcionamento de uma aula de PLE e a complexidade dos elementos que a constitui são determinantes para perceber que os modelos de aulas e manuais tradicionais não são, muitas vezes, suficientes para desenvolver essas habilidades. Sendo assim, o professor de Língua Estrangeira, em especial de Português como Língua Estrangeira (PLE), precisa estar ciente de todos esses componentes para seleccionar metodologias, abordagens e conteúdos mais adequados às novas demandas de aprendizagem.

Nas últimas duas décadas, percebe-se um esforço do Parlamento Europeu para a promoção do ensino e aprendizagem de língua estrangeira dentro do seu território, que, ao mesmo tempo, reforça os conceitos anteriormente analisados, da aprendizagem pautada na comunicação intercultural, apresentando diferentes paradigmas no que se considera uma proficiência em LE.

O impresso “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006” (Comissão Europeia 2011) destaca que o objetivo do ensino de LE não está na formação do aluno para que esse alcance a fluência de um “falante nativo” (expressão cada vez mais em desuso que perpetua uma imagem idealizada). Suas bases defendem um ensino em que se privilegie a capacidade de comunicação efetiva, ou seja, “mais as competências activas do que o conhecimento passivo”, sendo estas competências as de “leitura, compreensão auditiva, expressão escrita e oral, (..) a par de competências interculturais e da capacidade de aprender línguas” (Comissão Europeia, 2011, 8). O documento privilegia a ideia do multilinguismo e as abordagens que propiciam esse aspecto, pois esses fazem com que os aprendentes tomem consciência das semelhanças e diferenças entre as línguas. Esta consciência, por sua vez, favorece um ambiente de “multilinguismo receptivo”, isto é, um ambiente de comunicação entre falantes de mais de um idioma, cada um com seu léxico, sem intermédio de uma língua adicional.

Destarte, além da sala de aula de PLE ser também um lugar de cultura, o professor tem um papel fundamental de mediador intercultural, a fim de fazer pontes com a Língua-Cultura alvo, possibilitando o desenvolvimento de todas as competências supostas.

1.2. Língua, Cultura e Competência Intercultural

A língua surge quando há necessidade de comunicação entre os seres humanos, a partir de uma demandada vida em sociedade. É através desta língua que os seres inserem-se socialmente em seus grupos, expressam as suas ideias e também, através dela, é possível conhecer mais sobre a vida desse determinado grupo. A língua é um produto cultural, ao passo que, simultaneamente, está condicionada aos aspectos sociais e culturais dos seus falantes.

Apesar de registros apontarem para a existência de estudos sobre a linguagem no século IV a.C. (Petter 2002, 12), somente a partir do século XIX, com o conhecimento de um número maior de línguas, foi consolidado o estudo da Linguística Histórica, de forma a promover um estudo comparativo entre as línguas, distanciando-se do raciocínio abstrato da linguagem que era observado nos séculos anteriores (Petter 2002, 12). Um grande marco dos estudos linguísticos deu-se no final do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand Saussure, nos quais a Linguística passa a ser concebida como estudo científico. A obra póstuma “Curso de Linguística Geral” (1916), publicada por seus antigos alunos, é considerada como obra fundadora da “nova ciência” (Petter 2002, 13).

Com a intensificação dos estudos linguísticos no século passado, surgiram correntes teóricas distintas, que direcionavam os seus estudos a determinados aspectos da linguagem e promoviam o seu próprio conceito e teoria sobre a língua e a linguagem. Deste modo, nesta dissertação, entende-se “língua” e “cultura”, respectivamente, através dos conceitos e perspectivas da sociolinguística variacionista de William Labov (2008) e dos “significados partilhados” postulados por Stuart Hall (2006 e 2016).

Baseando-se no princípio de que todo falante modifica e é modificado pelo uso da língua, e essa última é um dos principais instrumentos de projeção da cultura e das relações interculturais, dentre todos os campos de análise, este trabalho partirá de uma perspectiva sociolinguística. A sociolinguística (Labov 1973) é o campo dos estudos linguísticos que se dedica à relação entre a língua, a sociedade e o seu uso funcional. Este estudo parte de situações reais de uso, que servem como base teórica às pesquisas aqui dissertadas, uma vez que este campo descreve a língua e a linguagem através de fatores externos, ligados à diversidade linguística.

O termo “sociolinguística” popularizou-se na década de 60, tendo com um dos seus principais nomes o linguista Labov (1972), que se complementam aos estudos posteriores, que relacionam a sociolinguística ao ensino de línguas. Uma das principais publicações de Labov (1972), “Sociolinguistic Patterns” (1972), é considerada pioneira no que se introduz como sociolinguística variacionista que, segundo o tradutor da obra para o português, Marcos Bagno, encontrou no Brasil “um dos campos mais férteis para a aplicação de seus postulados teóricos” (Labov 2008, 9).

Labov (2008) define, introdutoriamente, a língua como uma forma de comportamento social e propõe que um dos objetivos do seu estudo é tratar da estrutura e evolução da língua dentro do contexto social. E, de forma crítica, completa que os tópicos tratados na sua pesquisa estão relacionados ao estudo da linguística geral, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, assim como as “formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo” (Labov 2008, 206). Sendo assim, para o autor, o seu estudo devia ser considerado apenas como “linguística”, porém existe a necessidade de nomear uma nova abordagem linguística, contrastante das demais, para tratar de questões sociais mais amplas. Para o autor, isso ocorre uma vez que a linguística geral não obrigatoriamente tem como base “a língua tal como usada por falantes nativos comunicando-se uns com os outros na vida diária” (Labov 2008, 215-216).

No referido estudo, Labov (2008) destaca que todo linguista admite que a língua é um fato social e o que varia entre as concepções dos estudiosos é a ênfase dada a este fato, uma vez que há uma preocupação maior ou menor com o contexto social nas mudanças linguísticas (Labov 2008, 302). Sendo assim, o autor divide os principais estudiosos linguísticos em dois grupos: grupo A, composto por Whitney, Schuchardt, Meillet, Vendryes, Jespersen, Sturtevant e, por conseguinte, Saussure, e o grupo B, composto por Paul, Sweet, Troubetzkoy, Bloomfield, Hockett, Martinet, Kurylowicz, Chomsky e Halle.

O grupo A seria o grupo “social”, dos teóricos que descrevem a linguagem com um foco maior nos fatores sociais e externos, e a relação desses aspectos nas constantes mudanças e variações linguísticas. Do mesmo modo, admitem a importância da diversidade e das línguas em contato para a evolução da própria língua. Por outro lado, os estudiosos do grupo B, o “associal”, priorizam apenas os fatos internos, estruturais e

psicológicos para este fim, partindo assim do pressuposto de uma comunidade homogênea e monolíngue.

É importante destacar que Labov (2008) não alega que esses últimos ignoram completamente a relação da sociedade com a língua, mas este fator se torna alheio ao funcionamento considerado “normal” (Labov 2008, 306). Para os teóricos listados no grupo B, os dados sociais e culturais não estavam no primeiro plano na análise linguística, pois estes descreviam o interlocutor ideal, falante numa comunidade heterogênea, em que a língua não sofria influências ou variações. Diferentemente, os autores do grupo A, na qual os “desvios” ou variações são levados em consideração, os teóricos admitem que esses elementos modificam os discursos de acordo com a intenção dos falantes (Labov 2008, 306).

Este panorama apresenta uma diferença clara entre as abordagens linguísticas, as definições de língua para cada grupo e as críticas de Labov (2008) aos movimentos que o precederam. Com o crescimento da corrente sociolinguística variacionista, foi possível identificar diversos fatores linguísticos que partiam de situações não formais, mas compunham igualmente o corpus da língua. Entender a ideia de língua e linguagem dentro da concepção sociolinguística é de extrema importância levando em conta o ensino aprendizagem de LE, o que se pretende ensinar como língua e o tratamento dado aos elementos de variação linguística.

Um dos principais contributos de Labov (2008) pode ser considerado a descrição dos fatores e processos que integram a mudança/variação linguística. Neste aspecto, a variação que mais ganha destaque para a presente dissertação é a social, por ser um fenômeno bastante estudado dentro de Língua Portuguesa falada no Brasil, que reflete no ensino de PLE.

Labov (2008) reitera a resistência dos linguistas no fator social da mudança linguística e, em uma de suas análises, destaca o lugar da variação social dentro da evolução linguística. Sobre a variação social e estilística o autor define que

Por “social” entendo aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por “estilística”, as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. Ambas estão incluídas no comportamento “expressivo” - o modo como o falante diz ao ouvinte algo sobre si mesmo e seu estado mental, além de dar informação representacional sobre o mundo. A variação social e estilística pressupõe a opção de dizer “a mesma coisa” de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor

de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística. (Labov 2008, 313)

A definição de Labov (2008) implica totalmente no princípio sociolinguístico da língua e comunicação cotidiana, natural e sujeita a variações a adaptabilidade por parte dos falantes. O uso semântico atribuído aos diminutivos na língua portuguesa pode ser um recurso linguístico que se relaciona totalmente com a referida ideia de uma variação estilística, podendo ser este um comportamento expressivo. Os diversos usos dos diminutivos são adaptados instantaneamente à fala e podem não necessariamente mudar o valor referencial (denotativo), mas possuem significação social ou estilística dentro do contexto semântico/pragmático, principalmente na oralidade.

Essa explicação de Labov (2008) relaciona-se diretamente aos exemplos analisados neste trabalho sobre o uso dos diminutivos, no qual uma forma pode atribuir diversos significados reconhecidos socialmente dentro do contexto de comunicação e também na literatura. Neste caso, tem-se por exemplo “casinha” que tanto pode ser usada com o sentido diminutivo de pequenez, isto é, uma casa pequena, como também pode representar o afeto que se tem pela casa. Por outro lado, também é possível atribuir à “casinha” um sentido de desdém com a casa alheia ou até mesmo um sentido humildade, como percebido por Pedro (1993, 409). O trânsito semântico pode ser percebido facilmente pelos falantes através do contexto.

Analisando as pesquisas atuais, é possível observar que a tríplice: língua, sociedade e cultura, já aparecem como elementos indissociáveis (Grosso et al. 2011, 11) principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira, uma vez que uma aula de LE não ensina a gramática isolada da Língua-Cultura. Hall (1997) descreve a relação entre esses três elementos quando ilustra cultura como “significados partilhados” por um determinado grupo e a linguagem como a forma de dar sentido e compartilhar esses significados.

A dificuldade e complexidade em definir a palavra cultura e o valor atribuído ao termo cultura fomentou diversas pesquisas ao longo dos anos. Um dos seus principais pesquisadores, Raymond Williams (1976), estaca que

Culture is one of the two or three most complicated words in the English language. This is so partly because of its intricate historical development, in several European languages, but mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines and in several distinct and incompatible systems of thought. (Williams 1976, 26)

Por sua vez, Bennett et al. (2005) apresenta uma problematização sobre a definição do termo ao longo do tempo, uma vez que este já foi relacionado à elementos fixos, como arte, comida, danças, crenças e também como estilo de vida de determinado grupo. Essas definições, com o tempo, sofreram alterações: o que antes foi utilizado como pretexto para movimentos como os de colonização, hoje tem um diferente significado em cada diferente área de conhecimento ou grupos sociais. Sendo assim, a cultura pode ser percebida de forma mais expandida, ultrapassando as fronteiras geopolítica dos mapas cartográficos. (Bennett et al. 2005, 63-67)

O sociólogo concorda com Clifford (1988) de que “cultura” é um conceito comprometido, pois, além do valor da palavra ser diverso, os contextos de utilização de “cultura” expandiram-se nos últimos anos. (Bennett et al. 2005, 63). Sendo assim, não há formas de encontrar um denominador comum entre todos os usos para que seja feita uma definição universal de cultura, por isso é necessário dividi-la em partes. Bennett et al. (2005) declara que, anteriormente, a palavra era vista através das expressões “alta cultura” (p. 63), “cultura de massa” (p. 63), “cultura popular” (p. 63), mas seus limites foram expandidos aos níveis regionais, nacionais, sub ou supranacionais. “Cultura gay” (p. 64) “cultura negra” (p. 64), “cultura diaspórica” (p. 64), que hoje são expressões comumente utilizadas, ultrapassam a perspectiva de cultura como algo próprio de uma nação ou na relação entre elas, uma vez que o termo se estabeleceu também como algo ligado ao estilo de vida e não mais como um padrão normativo perpetuado, associado à tradição de uma elite (Bennett et al. 2005, 64).

O autor traça um percurso das semânticas que foram atribuídas ao termo cultura e às diferentes perspectivas e contextos nos quais este termo já foi utilizado. Bennett et al. (2005) inicia por constatar que: cultura, num passado mais distante, era apenas referência ao cultivo na terra, no campo semântico do plantio (Bennett et al. 2005, 64-65). Posteriormente, fez também parte do vocabulário científico para designar o desenvolvimento de microrganismos, sendo assim, considerada “a particular method of growth – that of tissue culture, for example – or the chemical substance” (Bennett et al. 2005, 65). Entretanto, “cultura” já revelou diversas faces, como no que se refere às práticas de desenvolvimento físico ou intelectual, no sentido de melhoria social.

O autor desenvolve que, em determinado momento, o termo **cultura** foi desassociado da ideia de **civilização** e que esses dois elementos foram tratados como antagônicos (Bennett et al. 2005, 65). Neste sentido, foi atribuída à civilização o

imaginário de “progresso”, “industrial” e “material”, enquanto o conceito de cultura distanciava-se desta superficialidade, as manifestações culturais eram tidas como acusadoras das falhas na civilização/sociedade. Sendo assim, cultura misturava-se ao conceito de estética e, ao mesmo tempo, à arte (Bennett et al. 2005, 65-66).

Destarte, bibliotecas, galerias de arte e museus foram considerados lugares de cultura ou instituições culturais, assim “diffusing the higher standards of culture throughout society” (Bennett et al. 2005, 66). Deste modo, com o passar dos anos e a ascensão de grupo de militância como os movimentos socialistas, trabalhistas, feministas, indianistas e de culturas minoritárias, foi “minada” o ideal de cultura perpetuada até o século XX. Esse ideal ainda apresentava uma visão eurocêntrica, classicista e era influenciado pelos valores particulares das classes dominantes. Esse fato fez com que a “cultura real” ou, o que não era considerado cultura até o momento (tido como padrão de perfeição), fosse integrado ao conceito.

Bennett et al. (2005), em citações diretas a Williams (1976) e a Tylor (1874), define cultura como modo de vida particular de um povo, de um período ou de um grupo, que inclui conhecimentos, crenças, artes, morais, leis, costumes capacidades e hábitos que uma pessoa adquire enquanto membro de um grupo (Bennett et al. 2005, 67).

Por outro lado, o autor destaca que o conceito etnógrafo de cultura foi utilizado nos sistemas coloniais como forma de dividir os povos colonizados de acordo com seus modos de vida. Portanto, há um afastamento atual na descrição de cultura como uma entidade fixa ou separada, o que se percebe com a ascensão de termos como “hibridismo cultural”, “diálogo intercultural” e “intermediação cultural” que, segundo o autor, chamam atenção “to the fluidity and impermanence of cultural distinctions and relationships” (Bennett et al. 2005, 68). Neste sentido, o autor conclui que

The spread, more generally, however, of differentiated cultural markets and lifestyles, each with its own distinctive styles of consumption and ways of fashioning behavior, has proved a more adaptable way of reshaping social distinctions by virtue of the groups into which individuals seem naturally to sort themselves through the cultural activities they pursue. (Bennett et al. 2005, 69)

Assim como Bennett et al. (2005), Hall (1997) apontava para a complexidade na definição de cultura e um pouco do percurso dos estudos desse conceito até a visão antropológica, que é mais adotada na atualidade. Segundo o autor, cultura já foi diretamente associada ao clássico, como a literatura, a pintura, a música e a filosofia,

logo, atribuída ao que se associa à “alta cultura” (Hall 2016, 19). Com o tempo, o termo difundiu-se, utilizado com referência às músicas, artes, design, lazer e entretenimento das “pessoas comuns”, a chamada “cultura de massa” ou “cultura popular” (Hall 2016, 19). Esses sentidos atribuídos ao termo ilustram o panorama no qual se tem a “alta cultura” como algo bom/refinado, em oposição à “cultura popular” (Hall 2016, 19). Esta percepção de cultura popular vista como degradada ou com menos requinte, é possível observar até mesmo nos dias atuais.

Por outro lado, Hall (2016) destaca que, nos últimos anos, a palavra cultura tem sido atribuída ao que é caracterizado como “modo de vida” de uma determinada nação ou grupo. Esta definição antropológica foi refinada a partir do momento em que o termo se associou aos “valores compartilhados” por determinado grupo, trazendo assim uma ênfase à questão sociocultural (Hall 2016, 19).

Deste modo, a ideia de cultura começa a ser associada não às coisas, mas sim às práticas culturais, na produção e troca de “sentidos” entre membros de um grupo. Hall (2016) completa que

afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante. (Hall 2016, 20)

O autor também destaca que são os participantes de uma cultura que atribuem sentido às ocorrências e que essas não possuem um significado único, tudo depende de como determinado elemento é categorizado dentro dos significados que uma sociedade partilha no cotidiano (Hall 2016, 20). O exemplo explorado é o motivo pelo qual uma estrutura de alvenaria, socialmente, recebe o valor de “lar”: ao interpretarmos os elementos ao nosso redor atribuímos e partilhamos valores e emoções sobre eles (Hall 2016, 21).

Sendo assim, o estudo da cultura passa pelos sentidos simbólicos da vida em sociedade para além do que é biologicamente direcionado e mecânico. Assim, o meio pelo qual se elaboram e transmitem os significados e suas representações é a linguagem e, neste contexto, língua e linguagem têm uma categorização mais ampla do que as definições tradicionais. Por fim, percebe-se claramente, que para uma comunicação

eficaz, os interlocutores devem partilhar os mesmos “códigos culturais” (Hall 2016) além da gramática do idioma.

Na interlocução, os falantes “precisam falar o suficiente da mesma língua para serem capazes de traduzir o que “o outro” fala em algo que “eu” possa entender e vice-versa” (Hall 2006, 23). Isso tudo está relacionado à interpretação de “expressões faciais e linguagem corporal (...) além de, é claro, saber transpor seus sentimentos e ideias para esses códigos. O sentido é um diálogo - sempre parcialmente compreendido por uma troca desigual” (Hall 2006, 23).

Trazendo estas reflexões para o contexto do ensino de PLE, nota-se que talvez seja esse um grande desafio do aprendente e, conseqüentemente, do professor. O educador deve compreender esses códigos socioculturais e “traduzir” para o aluno de forma a possibilitar o entendimento dos reais sentidos e valores partilhados, que só são transmitidos de forma contextualizada e com referenciais autênticos.

Partindo deste princípio, compreende-se a empregabilidade do binómio “Língua-Cultura” (Lévi-Strauss 2008), o porquê da indissociabilidade dos termos e a importância da transmissão de elementos representativos, simbólicos, extralinguísticos e pragmáticos nas aulas de língua estrangeira. É através desses elementos que se obtém uma comunicação efetiva entre os falantes. O aluno aprendente de uma língua deve desenvolver, além da competência gramatical, a competência intercultural para saber que, por vezes, vai precisar se distanciar das suas representações e sentidos inerentes para compreender o universo representativo do “outro” (Rodrigues 2015).

Quando tratamos dos valores atribuído aos diminutivos na língua portuguesa, identificamos a dificuldade de, por vezes, traduzir os valores envolvidos nesses usos, que nem sempre possuem equivalência na língua de origem do aprendente. Sendo assim, o aluno precisa aprender a ler além do concreto e denotativo: deve perceber o contexto, o tom de voz, o pragmatismo, a tendência ao eufemismo e à ironia na construção desses significados. Apesar do entendimento de que esses elementos constituem parte significativa da comunicação em língua portuguesa, a mesma preocupação não se reflete nos manuais de PLE, que serão explorados mais à frente na secção 3.1 e estão descritos no Anexo 1 – Materiais Didáticos (p. 104-105).

É perceptível, posterior à análise, que entre os exemplares analisados há uma tendência ao favorecimento de conhecimento gramatical e mitigação dos conhecimentos

sociolinguísticos e pragmáticos, reforçados pelo uso de textos não autênticos. Dentre estes exemplares, não há, ou há poucas, exposições sobre os elementos extralinguísticos, principalmente daqueles que cabem à oralidade e costumam ser deixados em segundo plano, reforçando a ideia de marginalização destes elementos no contexto de ensino PLE. Este é o contexto em que se baseia esta dissertação.

1.3. Os usos do diminutivo na Língua Portuguesa

Um dos mais importantes processos de formação de palavras na Língua Portuguesa é o processo de derivação, pois nele é possível compreender a língua como algo orgânico e fluido. Esse processo ocorre de forma natural no cotidiano dos falantes, que nem mesmo se dão conta de sua complexidade, mas o utilizam com muita familiaridade, adequando suas necessidades às formas existentes e, por vezes, criando formas que se adequam a suas intenções de uso e necessidade de expressão.

Não é a intenção deste trabalho debater as controvérsias entre os teóricos de língua portuguesa na forma de descrever ou classificar os processos de criação de palavras ou o de derivação prefixal/sufixal. O objetivo é compreender como os diminutivos são apresentados nos materiais teóricos da língua e nos manuais de PLE, contrastar com o uso real desses elementos e visualizar a relevância deles dentro da Língua-Cultura brasileira.

Em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha e Cintra 2014), introduz-se os diminutivos e aumentativos como elementos de derivação prefixal nominal, dentro do processo de formação de palavras.

Os sufixos diminutivos possuem uma seção na qual estão expostas as 22 ocorrências mais comuns. A descrição tem cunho maioritariamente morfológico e diacrônico. Cunha e Cintra (2014) destacam que há, além do uso diminutivo (com relação ao tamanho), o valor pejorativo nas formas “-acho”, “-icho”, “-ucho”, “-ebre”, “-ola”, “-eco” e “-ica”, tendo esses dois últimos também um valor afetivo em alguns casos. Por fim, concluem apontando também a existência dos diminutivos eruditos, que são mais comuns na linguagem literária e erudita, como por exemplo “-ículo” (versículo) e “-ícula” (película) (Cunha e Cintra 2014, 104-108).

A temática dos diminutos retorna quando os gramáticos tratam do grau dos diminutivos, que podem ter sua significação normal, aumentativa (atribuindo ideia de exagero, disformidade ou desprezo) ou diminutiva (atribuindo ideia atenuada ou valorizada afetivamente). Esses graus podem ter forma sintética (com o emprego dos sufixos expostos anteriormente) ou analítica (adicionando um adjetivo que implique noção de grandeza), como por exemplo “chapelão” e “chapéu grande”, respetivamente (Cunha e Cintra 2014, 212).

Em seguida, os autores explicitam o valor das formas aumentativas e diminutivas, descrevendo que estas formas nem sempre estão ligadas ao tamanho de um ser, que esta noção geralmente é atribuída a forma analítica do grau e completam:

Os sufixos aumentativos de regra emprestam ao nome as ideias de desproporção, de disformidade, de brutalidade, de grosseria ou de coisa desprezível. Assim: narigão, beicorra, pratalhaz ou pratarraz, atrevidação, porcalhão, etc. Ressalta, pois, na maioria dos aumentativos, esse valor depreciativo ou pejorativo. (Cunha e Cintra 2014, 212)

Por fim, os autores encerram com uma referência ao estudo de Skorge (1958) sobre o uso estilístico dos diminutivos, que será desenvolvido mais à frente.

Dada a grande diversidade do uso dos diminutivos, a descrição desses elementos dentro de um plano morfológico, perceptivelmente, ainda é muito superficial e sintética. O seu uso não está simplesmente relacionado a diacronia da língua e a morfologia que orienta os falantes, há também uma significação e motivação de cunho sociocultural dentro da língua portuguesa, que faz com que os falantes utilizem com tanta frequência essas construções.

Apesar de, num primeiro momento, parecer que esta representação mais simplista está restrita apenas aos materiais teóricos mais normativos, como é caso de Cunha e Cintra (2014), a falta de profundidade na descrição e exposição desses sufixos repete-se também no mais diverso corpus teórico.

Santos e Coelho (2008), ao desenvolverem suas pesquisas sobre a escolha dos sufixos “-inho” ou “-zinho” para formação do diminutivo, constataram a escassez ou até mesmo a inexistência de exposições sobre o uso dos diminutivos nas gramáticas de língua portuguesa “sejam elas normativas, descritivas ou didáticas” (Santos e Coelho 2008, 149). A maior parte dos teóricos, como visto em Cunha e Cintra (2014), listam os sufixos mais utilizados, expõe suas bases morfológicas e discorrem brevemente sobre o valor atribuído a estes elementos que, geralmente, restringem-se ao valor afetivo e o pejorativo, ou ainda

reforçando a ideia de grandeza que, na língua corrente e literária, representam apenas uma parte desses usos.

Dentre os materiais de referência pesquisados, a publicação *Introdução à estilística* de Martins (2008) é um dos que apresenta uma descrição mais detalhada sobre o assunto, na qual a linguista discorre de forma mais aprofundada sobre o tema. Martins (2008) descreve o processo de sufixação como o de maior vitalidade na língua, pela quantidade de sufixos e pela variedade de conotações que se pode produzir e, logo num primeiro momento, menciona a multiplicidade de valores afetivos dos diminutivos.

A autora expõe que o diminutivo pode exprimir “a apreciação, o carinho, a delicadeza, a ternura, a humildade, a cortesia” como também “a depreciação, o desdém, a irritação, a ironia, a gozação, a hipocrisia” e que estes usos não estão somente na fala popular (Martins 2008, 146). Há um destaque aos sufixos diminutivos mais utilizados, como “-inho”, “-zinho”, “-ico” e “-ete”, comuns às formas de substantivo e adjetivos, como também às ocorrências em advérbios e pronomes, como em “agorinha” e “nadinha” (Martins 2008, 146). Martins (2008) também comenta o caso dos diminutivos nos verbos e os diminutivos eruditos que, apesar de serem menos comuns na oralidade, ainda aparecem como recurso expressivo na literatura, como por exemplo “sorriuzinho” e “grupúsculo”, respectivamente (Martins 2008, 146). Além disso, a autora salienta que a conotação atribuída aos sufixos depende do contexto em que são expressas, como o caso da palavra “mulherzinha”, que pode representar delicadeza e afetividade, como também desdém e desprezo (Martins 2008, 146).

Um dos primeiros trabalhos publicados acerca dos diminutivos, tendo como foco a língua portuguesa, foram escritos por Silvia Skorge, publicados em duas partes nos *Boletins de Filologia XVI (1956-57) e XVII (1958)*, do Instituto Camões. A pesquisadora expõe que seu objetivo foi dar uma ideia geral da vitalidade e produtividade dos sufixos diminutivos, correntes no português da época, assim como uns anteriores, para compreender melhor a produção e propagação desse meio estilístico. Como corpus de pesquisa, a linguística utiliza-se de trechos de obras e também de exemplos retirados da oralidade, uma vez que não havia na literatura exemplo de todas as formas de uso (Skorge 1956, 54).

Além do aspecto formal, a linguista analisa o contexto sociocultural dos sufixos, que, tendo Portugal como seu objeto de análise, observa uma diferença regional na

formação do diminutivo, como por exemplo “-inho” em vez de “-ito”, entre outros, por influência de línguas clássicas como o mirandês (Skorge 1956, 65).

Em suas pesquisas, Skorge (1956 e 1958) analisa as diversas terminações diminutivas dentro de todas as classes nominais e em relação sentido e/ou valor atribuído, sendo esta a maior quantidade de sentidos encontrados nas publicações pesquisadas. A autora categoriza e exemplifica diferentes usos, entre eles: pequenez (Skorge 1956, 224), modéstia (Skorge 1956, 225), eufemismo, atenuação (Skorge 1956, 226), insultos, depreciação (Skorge 1956, 227), miséria (Skorge 1956, 228), ironia (Skorge 1956, 229), expressões idiomáticas (Skorge 1956, 230), paradoxo, sentido aumentativo (Skorge 1956, 231), cobiça (Skorge 1956, 232), gosto (Skorge 1956, 233), familiaridade (Skorge 1956, 234), saudosismo (Skorge 1956, 236), carinho (Skorge 1956, 237), compaixão (Skorge 1956, 238), persuasão, incitação (Skorge 1956, 239), apelo, conselho, recomendação (Skorge 1956, 254), saudação, protesto, exclamação e indicação de quantidade (Skorge 1956, 245).

Após o levantamento, a autora conclui que

O emprego dos sufixos diminutivos indica ao leitor ou interlocutor que aquele que fala ou escreve põe a linguagem afetiva no primeiro plano. Não quer comunicar ideias ou reflexões, resultantes de profunda meditação, mas o que quer é exprimir, de modo espontâneo e impulsivo, o que sente, o que o comove ou impressiona — quer seja carinho, saudade, desejo, prazer, quer, digamos, um impulso negativo: troça, desprezo, ofensa. Assim se encontra no sufixo diminutivo um meio estilístico que elide a objetividade sóbria e a severidade da linguagem, tornando-a mais flexível e amável, mas às vezes também mais vaga. (Skorge 1958, 50-51)

Skorge (1958) acrescenta que das línguas sul-românicas, o português é uma das que mais faz uso do recurso, o que torna a língua menos formal, mais afetiva e caracterizada pela “brandura” (Skorge 1958, 51). Assim, a escolha dá-se, frequentemente, pela sonoridade em detrimento do significado, uma vez que, no português, “o melodioso e a tendência para suavizar a linguagem falada são realmente factores que não se deve deixar de considerar” (Skorge 1958, 51).

Desse modo, a autora conclui que de todos os sufixos, provavelmente, o -inho seja o mais utilizado para questões afetivas pelo melodismo, pelo prazer de alongar as palavras e por ser mais “cantável” (Skorge 1958, 51). A terminação é tão utilizada que dispensa outros sufixos e até mesmo supre a necessidade do sufixo aumentativo (Skorge

1958, 51), uma vez que é possível atribuir esse valor ao diminutivo, como no caso de “ruimzinho”, no qual se quer atribuir função aumentativa ao adjetivo “ruim”.

Possivelmente, um dos fatos mais interessantes no uso dos diminutivos é a diversidade que, muitas vezes, através do mesmo recurso, é possível obter significados opostos, como o caso de “brandura” x “valor aumentativo” (Skorge 1958, 51). No artigo da BBC, anteriormente mencionado, Walker (2019) constata que os diminutivos “Literally, they make something smaller, effectively softening a word, turning it cute and gentle” mas que essa **suavização** ou **brandura** não está ligada necessariamente à uma fala infantil e é utilizada até mesmo por políticos e médicos sem qualquer ironia. Destaca também que, ao passo que é utilizado, pode dar **destaque**, **ênfase**, ou até mesmo **ênfase na ofensa** - sentido levantado por Skorge (1958) - como em “marginalzinho”, por exemplo. Possivelmente, as funções de destaque e ênfase notadas pelo autor sejam das mais comuns no cotidiano, em frases populares como “fruta docinha” (destaque) ou “levantei cedinho” (ênfase), no entanto, os exemplos são variados e alguns deles serão analisados ao longo desta pesquisa.

Ainda sobre o melodismo, Skorge completa que a escolha entre -inho e -zinho também pode estar ligada a questão do ritmo da frase. Neste sentido, destaca que na linguagem das pessoas cultas, prioriza-se o uso do -zinho pois esta “conserva a forma inteira e a pronúncia inalterada do radical, ao passo que a linguagem do povo, tendendo para a simplificação, prefere -inho” (Skorge 1958, 51-52). Sendo assim, expõe também que esse panorama é percebido na literatura, uma vez que os autores que privilegiam um estilo mais lírico utilizam-se das formas diminutivas afetivas para tratar da mentalidade e linguagem do povo, enquanto os que possuem um estilo mais refinado, costumam evitar (Skorge 1958, 52-53).

Outra significativa produção acadêmica, indispensável para os estudos dos diminutivos, é a de Pedro (1993) intitulada “À volta dos diminutivos. Uma análise contrastiva entre o português e o inglês”. Na publicação, propõe-se apresentar resultados e interpretações sobre a função dos diminutivos em Português e Inglês que, neste sentido, ultrapassam os níveis gramaticais e relacionam-se à sociolinguística e à pragmática das duas línguas-culturas. A sua análise da função dos diminutivos é tecida à luz das publicações anteriormente explorada de Skorge (1956 e 1958), mas que também se interrelacionam às teorias de Polidez e Estratégias de Preservação da Face de Brown e Levinson (1987), assim como Sifianou (1992).

Em sua publicação, Pedro (1993) retorna aos postulados de Skorge (1956 e 1958), retomando seus levantamentos, análises, a extensa variedade de textos utilizados, distribuição geográfica e também a conclusão da autora pela maior produtividade do sufixo -inho, ou -zinho por razões fonéticas. Em seguida, Pedro (1993) destaca as 24 principais funções encontradas por Skorge (1956 e 1958) para o uso dos diminutivos na língua portuguesa (Pedro 1993, 402-403).

A linguista reforça “a riqueza extrema, na funcionalidade linguística, os usos diferenciados, múltiplos e de grande frequência dos diminutivos em Português” (Pedro 1993, 403). Ela retoma também a conclusão de Skorge (1958) de que os falantes, ao utilizarem esse recurso, põe a linguagem afetiva em primeiro lugar e pretendem comunicar muito mais que o conteúdo da mensagem, pretendem comunicar suas emoções. Pedro (1993) complementa que, este fato, unido à tendência ao melodismo e à suavização da linguagem, caracterizam a língua portuguesa no seu especto sociocultural, e a recorrência e abundância deste recurso nas línguas sul-românicas, em contraste com outras línguas, deve-se ao condicionamento que essas têm em relação às características socioculturais do povo que aa falam (Pedro 1993, 405).

Sendo assim, quando Pedro (1993) contrasta o uso dos diminutivos no Português e no Inglês e conclui uma grande diferença na sua utilização, expõe que essa diferenciação também é refletida na construção sociocultural entre as duas culturas (Pedro 1993, 405).

A autora remonta que, durante as suas pesquisas, dentre as escassas publicações sobre os diminutivos, encontrou a investigação de Sifianou (1992), que comparou o uso dos diminutivos no Inglês e no Grego, e optou por seguir um modelo semelhante. De acordo com Pedro (1993), a comparação feita por Sifianou sobre as realidades socioculturais e linguísticas das duas línguas (Grego e Inglês) tornou perceptível algumas semelhanças entre o uso dos diminutivos em Português e no Grego e, do mesmo modo, um distanciamento entre essas duas línguas com a da sociedade inglesa (Pedro 1993, 405-406).

Para desenvolver a sua análise, Pedro (1993) baseia-se nas teorias de Brown e Levinson (1987) sobre as expressões de formas de delicadeza, por considerá-las universais e por dar conta da variabilidade da interação interpessoal. A linguista expõe que esta teoria parte do princípio de que todos os seres humanos têm uma “face” que possui um lado positivo (a face positiva) e um outro negativo (a face negativa). Esses

lados se relacionam, respectivamente, com o desejo de aprovação pelos outros e o desejo de não ser impedido pelos outros (Brown & Levinson 1987, 61). Neste sentido, todos os atos de fala são ameaçadores à “face”, o que faz com que os interlocutores desenvolvam estratégias para que essa não seja comprometida. Essas estratégias envolvem o aspecto sintático e morfológico da linguagem e são de dois tipos: as que acentuam o respeito, a consideração e a não-imposição dentro dos atos de fala (estratégias de delicadeza negativa) e as que promovem laços de semelhança e familiaridade entre os interlocutores (estratégias de delicadeza positiva) (Pedro 1993, 407).

Para elucidar a sua análise, Pedro (1993) escolhe como objeto as funções dos diminutivos relacionados a “pequeno”/ “a little” em Português e Inglês, nos quais, neste contraste, manifestam-se as diferenças culturais entre as duas sociedades. Apesar do recurso diminutivo ser algo comum às línguas europeias, é perceptível a diferença quantitativa deste uso na língua inglesa e na língua portuguesa, uma vez que na primeira, as possibilidades de uso são mais escassas (Pedro 1993, 407-408). A autora destaca que tanto nas línguas sul-românicas, assim como no inglês, a função primeira do diminutivo é a ideia de “pequeno” ou “menor”, mas na prática a sua função ultrapassa a de tamanho ou quantidade e pode expressar familiaridade, informalidade, carinho ou ternura, entre tantos outros já indicados por Skorge (1956 e 1958).

Do mesmo modo, Pedro (1993) destaca uma flexibilidade menor na expressão de emoções através do uso dos diminutivos na língua inglesa. Segundo a linguista, as palavras que aceitam os diminutivos na língua inglesa são limitadas, o que é perceptível pelo fato de que palavras diminutivas têm entradas separadas em dicionários ingleses, o que não seria possível no português, visto que se utiliza este recurso em diversas classes de palavras (Pedro 1993, 408).

Pedro (1993) constata que as funções dos diminutivos parecem ter-se alargado para servir às mais diversas necessidades, pois tanto em português, como em grego, exprime-se delicadeza

quer partilhando um espaço afectivo em comum, quer mostrando solidariedade para com o interlocutor. Por outras palavras, o uso de diminutivos marca a interacção como *positivamente* delicada. O sistema muito desenvolvido da derivação de afecto em Português mostra uma orientação positiva de delicadeza na sociedade que o desenvolveu. (Pedro 1993, 409)

A autora completa que, os falantes usam diminutivos para referir-se às próprias coisas ou realizações, o que além do afeto, revela também uma ideia de humildade, isto é, estratégia de delicadeza positiva (Pedro 1993, 409).

Pedro (1993) analisa quatro aspectos levantados por Sifianou (1992) que possuem relações com os usos dos diminutivos em Português. O primeiro deles, também mencionado por Skorge (1958), é na fala das crianças e ao se referir a elas, situações comunicativas repletas de diminutivos, que começa já pelos vocativos (Pedrinho, Ritinha) (Pedro 1993, 408). Sifianou (1992) conclui que as crianças falam assim como forma de imitar os adultos e também para obter mais aceitação sobre sua fala. Por outro lado, os adultos tendem a utilizar este recurso com os mais pequenos tanto como demonstração de afeto, quanto para representar uma visão mais agradável/amigável sobre as coisas. Apesar da abundância de diminutivos no tratamento com as crianças, esses não se restringem apenas ao “baby talk” (Pedro 1993, 408-409).

O segundo aspecto em análise é o uso dos diminutivos no que diz respeito aos pedidos (Pedro 1993, 409-410). A autora retoma Brown e Levinson (1987) que constata que os pedidos sempre envolvem algum tipo de imposição, e necessitam, por parte do interlocutor, de alguma mitigação, daí o uso dos diminutivos. Tanto Sifianou (1992) quanto Pedro (1993) analisam que nem sempre as noções de imposição nos pedidos mantêm-se, principalmente quando tratamos de direitos e obrigações, como por exemplo numa prestação de serviços, ou quando atender um pedido de algum conhecido é sinal de cortesia e satisfação. Porém, particularmente, a suavização no pedido de um “cafezinho”, no lugar de um café, ou até mesmo pedir um “favorzinho”, no lugar de pedir um favor, é notória no impacto dessas frases (Pedro 1993, 410-411).

O terceiro aspecto tem relação com as ofertas (Pedro 1993, 411), isto é, os diálogos em que um interlocutor oferece algo ao outro e esse segundo precisa aceitar ou rejeitar. Pedro (1993) afirma que ao aceitar, esse “cria uma obrigação que, de acordo com o modelo de Brown e Levinson (1987), ameaçaria à face negativa do interlocutor” (Pedro 1993, 411). Deste modo, os diminutivos podem ser utilizados para suavizar esta ameaça, pois quando se oferece “mais um bocadinho de bolo?” (Pedro 1993, 411), este recurso diminui a pressão da reciprocidade, indica uma partilha de regras e estabelece uma relação de proximidade entre os interlocutores, mitigando assim as ameaças à face (Pedro 1993, 411).

O quarto, e último aspecto, seria a abundância dos diminutivos nos cumprimentos, uma vez que há, subtendida, uma tentativa de o falante sempre fazer seu interlocutor sentir-se bem, como em “que bem te fica este vestidinho” (Pedro 1993, 411). Nestes casos, os diminutivos, diferentemente da ideia original, trazem consigo um sentido de maximização que, segundo a autora, “satisfazem as necessidades de face positiva” (Pedro 1993, 411) que é também uma estratégia de expressão de emoções e de envolvimento pessoal, tão comum à língua.

Outrossim, Pedro (1993) destaca uma comparação o valor diminutivo entre o Português e o Inglês no sentido de “pequeno” ou “little/small”, como em “posso pedir-te um pequeno favor” e “Can you give me a little bit of paper?” (Pedro 1993, 412-413). Para a autora, “pequeno” é frequentemente utilizado como forma da delicadeza, o que faz com que esse pedido não possa ser levado de forma literal, mesmo que os falantes não se deem conta disso. Por outro lado, em inglês, formas como “little doggie” enquadram-se no que se entende como “baby talk” e essas formas diminutivas servem a apenas algumas palavras, todas nesse tipo de fala (Pedro 1993, 413).

Pedro (1993) conclui que o diminutivo, na língua portuguesa, é visto como uma estratégia de delicadeza positiva, numa “sociedade assim orientada”, enquanto na língua inglesa, de acordo com Sifianou (1993) e Brown e Levinson (1987), esses recursos são utilizados como estratégia de delicadeza negativa, como fim de “minimizar a imposição”, pois é assim que a sociedade inglesa enxerga no sentido da “hierarquia de imposições”, em contraste com a sociedade portuguesa (Pedro 1993, 412-413).

Por fim, a linguista conclui que, assim como constatado por Wierzbicka (1985), as línguas que possuem diminutivos abundantes, assim como a língua portuguesa, são aquelas nas quais as culturas preveem expressão das emoções e afetos, de forma explícita e espontânea (Pedro 1993, 413). Sendo assim, a flexibilidade do diminutivo é um recurso extremamente útil para o uso expressivo das emoções, do afeto e também expressam uma certa rejeição pela formalidade. Por outro lado, contrasta-se a cultura anglo-saxónica que não “encoraja” (Pedro 1993, 413) esta expressão e, conseqüentemente, tem recursos diminutivos escassos, uma vez que não são tão necessários. Deste modo, a autora completa:

O uso extensivo dos diminutivos como marcadores de delicadeza positiva indica que na interacção cotidiana é preferida uma estratégia de delicadeza positiva, principalmente para comunicação de similaridade entre os interlocutores e informalidade. Numa sociedade com

orientação de delicadeza positiva, torna-se natural que um tal sistema tenha sido desenvolvido para satisfazer essas necessidades de delicadeza. (Pedro 1993, 413-414)

Apesar de apoiar-se nos modelos de Brown e Levinson (1987) para tecer sua análise, Pedro (1993) conclui a sua investigação ao questionar se o modelo de divisão das sociedades entre aquelas de predominância positiva ou negativa seria o mais correto para análise das funções dos diminutivos (Pedro 1993, 414-415). A autora sugere, neste caso, os conceitos de “proximidade e/o distância psicológica e social entre interlocutores” (Pedro 1993, 415), uma vez que o uso dos diminutivos indica que os falantes se sentem psicologicamente e socialmente próximos uns dos outros. Pedro (1993) completa que em culturas em que os falantes se sentem em situação psicológica e socialmente distantes um dos outros, esta situação reflete-se no sistema funcional da língua, neste caso, evitando os diminutivos, já que expressam proximidade e informalidade (Pedro 1993, 415).

Apesar de Martins (2008), Skorge (1956 e 1958) e Pedro (1993) descreverem de forma alongada e detalhada sobre os valores atribuídos aos sufixos, assim como utilizarem exemplos que os justifiquem, por se tratar de um recurso muito comum na língua cotidiana, não é possível dizer que este ou qualquer outro material conseguirá descrever todas as possibilidades de uso dos diminutivos. O crescimento nas últimas décadas de artigos científicos e ensaios publicados sobre a temática de modo a suprir esta lacuna, por serem esses elementos muito cotidianos e ligados à oralidade, algumas formas vão tornando-se obsoletas, enquanto novas formas e contextos vão surgindo com o tempo, fomentadas também pela mídia, pela influência da linguagem da internet e dos gêneros textuais digitais. Esses meios permitem aos usuários uma criatividade maior na escrita, que se consolida como expressões, memes e bordões utilizados não só virtualmente, algo que atribui uma fluidez muito grande a esses elementos.

Por outro lado, apesar da análise de Skorge (1956 e 1958) partir de produções portuguesas, é possível ver uma equivalência nas produções orais e literárias brasileiras, em que os sentidos e os usos atribuídos aos diminutivos são similares ou até mais diversos. Isto faz desse recurso um elemento característico da Língua-Cultura brasileira, e na imagem projetada do modo de falar do brasileiro para os estrangeiros, como se ilustra nos exemplos a seguir.

Em 2014, ano da Copa Mundial, a Coca Cola divulgou uma de suas propagandas (Consultar Anexo 2, p. 106) em que, no enredo, falantes hispânicos se preparavam para

ir ao evento no Brasil, adaptando até mesmo seu modo de falar à imagem que tem da língua do país. O contexto rendeu não somente essa peça publicitária, como também cartazes e outdoors lançados neste período. O humor do anúncio estava no slogan “Todos sabemos falar #Portuguesiño”, em que os atores utilizavam a forma de diminutivo do espanhol em suas frases imitando a forma de falar do. Isto demonstra claramente a recorrência do uso dos diminutivos na percepção dos falantes estrangeiros. Apesar da brincadeira com os estereótipos, o diminutivo é um recurso muito utilizado em propagandas no Brasil.

As propagandas de cervejas no Brasil trazem sempre consigo músicas, *Jingles* e jargões, que acabam sendo incorporados na conversa cotidiana apesar de muitas vezes reproduzir estereótipos e ainda ter um viés sexista (Consultar Anexo 2, p. 106). A marca de cerveja Schin criou uma série de propagandas com um jogo semântico entre o diminutivo e o aumentativo. Dentro dessas peças publicitárias, propagou-se a ideia do aumentativo como algo **grande, bom e de valor**, em oposição ao diminutivo mais **depreciativo e insuficiente**, no qual intitulava a cerveja da própria marca como um “cervejão” em contraste ao de outras marcas que eram chamadas de “cervejinha”. Sendo assim “carrão”, “mulherão”, “abração” e “cervejão” entram num campo semântico positivo/ideal, enquanto, neste caso, “cervejinha”, “festinha” e “sambinha” assumem um valor inferior/depreciativo, semântica contruída através da oposição entre os termos, que em outros contextos podem não ter o mesmo sentido.

Um outro exemplo foi a matéria publicada em 2019 pela BBC intitulada “Why Brazilians love baby talk” (Consultar Anexo 2, p. 106) em que o jornalista estrangeiro trata exatamente do uso dos diminutivos feito pelos brasileiros, percebido durante uma viagem que fez ao Brasil, com o subtítulo “For a country so famous for its big stuff, Brazil can, in a funny way, be thought of as the land of the tiny. Practically no word is immune from diminution” (Walker 2019). Durante a narração das experiências, percebe-se logo o porquê de ser considerado, nesta dissertação, o uso do diminutivo como indispensável na constituição do corpus do Língua-Cultura brasileira, e como este pode ser compreendido durante momentos autênticos de uso da língua.

O jornalista percebe o quanto esse fato está culturalmente alocado e que nem mesmo os falantes se dão conta, devido ao povo ser mais próximo, caloroso, acolhedor e conclui

What I've learnt during my time in Brazil is that you can't take these diminutives too literally, but you should use them liberally. When you do, you're truly on your way to talking like a Brazilian. And if you do find yourself in Brazil looking to practice this cute but complicated small talk, remember the first step: ask them to do it over a *cervejinha*. Practically nobody in Brazil will say no to that. (Walker 2019)

Portanto, entender o uso dos diminutivos na Língua Portuguesa do Brasil ultrapassa a prescrição gramatical. Este recurso envolve também questões socioculturais que podem causar certo choque de cultura, uma vez que, como descrito por Skorge (1956 e 1958), a brandura e a afetividade como marca de cultura na fala dos brasileiros está em primeiro plano. O aprendente que não é apresentado a esse plano pode ter problemas de comunicação e não perceber certas nuances da língua, a ironia e a “brincadeira” como tom de conversa em momentos informais, causando desconfortos e até mesmo falha na comunicação, apesar de saber utilizar o código.

Se o aluno não for exposto às situações que o possibilitam analisar questões ligadas à oralidade, pode manifestar dificuldades em manter uma comunicação efetiva. Sendo assim, ocorrências como o uso do diminutivo, as expressões idiomáticas, as gírias, os jargões, os marcadores de formalidade, entre outros assuntos, não serão experienciados, mesmo integrando os sentidos partilhados sobre o “ser” e “estar” naquela Língua-Cultura. Assim, expõem-se a necessidade de abordagens comunicativas e do uso de materiais didáticos autênticos, principalmente em momentos que esse input não ocorre de forma natural, pois representam os usos socioculturais dos conteúdos linguísticos.

Capítulo II – Língua-Cultura Brasileira: Historiografia, Ensino e Significados Partilhados

2.1. A Língua-Cultura Brasileira: Historiografia

Retomando, resumidamente, às ideias de Hall (1997), o autor ilustra cultura como “significados partilhados” por um determinado grupo, estando esses significados ligados ao seu modo de vida. Desta forma, os falantes compartilham códigos culturais e valores durante a interação, e uma comunicação efetiva dá-se a partir do entendimento de ambas as partes dos elementos partilhados. Dentro desse contexto, tendo como foco a Língua-Cultura brasileira, percebemos que definir ou delimitar os códigos e a própria cultura nacional é uma tarefa difícil devido à dimensão cultural do país em destaque, pela sua constituição diversificada e suas diferenciações linguísticas do português produzido em Portugal.

No Livro *Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa*, o linguista brasileiro Bagno (2001) reflete sobre o ensino da língua falada no Brasil e pretende ser um apoio para quem estiver disposto a estudar, refletir e conhecer melhor a língua, que constitui parte essencial da identidade do sujeito social.

Logo como título de abertura da obra, o autor traz a reflexão: “ensinar português ou estudar o brasileiro?” (Bagno 2001, 9) dizendo serem essas as duas opções que o professor desta área tem hoje, criando um paradigma entre as opções. Para o linguista, “Ensinar português” consiste “na prática pedagógica tradicional” (Bagno 2001, 9), ou seja, memorizar um conjunto de regras gramaticais ditas “corretas” (Bagno 2001, 9), pronúncias artificiais, nomenclaturas incoerentes, contraditórias e pensar que isto é a língua do Brasil (Bagno 2001, 9-10). Os exemplos de destas nomenclaturas incoerentes ou contraditórias são diversos na publicação do autor: o fato de ensinarmos que o sujeito e o predicado são elementos essenciais numa oração e ao mesmo tempo classificar as “orações sem sujeito” (p. 20), ou até mesmo a ideia de classificar palavras “soltas” em classes gramaticais, quando se sabe que a classificação de uma palavra entre “substantivo” e “adjetivo” pode mudar dependendo do contexto em que a palavra utilizada. (p. 20-21).

Por fim, o autor complementa ao contatar que, “Ensinar português” é perpetuar uma ideologia linguística de que o brasileiro não sabe falar português, menosprezar as identidades individuais e manter o discurso de que a língua correta e ideal é a falada em Portugal, que possui um cenário sociocultural divergente, começando pelo número de habitantes (Bagno 2001, 9-10).

Em contrapartida, o “estudar o brasileiro” (Bagno 2001, 10) consiste em compreender que hoje é preciso ir além da gramática tradicional, é não se contentar com o que “vem pronto” - com as estruturas de ensino tradicionais que seguem uma gramática normativa segundo um standard imposto e reproduzido até mesmo nos materiais didáticos mais recentes – e dar voz a língua falada e escrita hoje no Brasil. “Estudar o brasileiro” é também conceber que todas as línguas mudam, estão em constante transformação e que a língua é coletiva, portanto pertence a todos (Bagno 2001, 10-11).

Por fim, Bagno (2001) conclui esse pensamento alegando que a pergunta anteriormente feita poderia ser reformulada também para “Ensinar a gramática ou estudar a língua” (Bagno 2001, 11), uma vez que língua e a gramática são coisas distintas. O foco do autor em sua pesquisa é o ensino de português no Brasil para nativos, mas traz uma reflexão importante ao ensino da língua falada no país de um modo geral, porque norteia o que o professor vai ensinar como Língua e caracteriza o que neste trabalho chamamos de Língua-Cultura do Brasil.

É necessário fazer um pequeno percurso sobre a língua portuguesa no Brasil para entender as questões sociais, históricas e culturais que atravessam a constituição da língua para que ela tenha o estatuto atual. Castilho (2009), um dos maiores estudiosos da Língua Portuguesa do Brasil, destaca que “A implantação do português no Brasil é parte das grandes navegações empreendidas pelos portugueses. Sem dúvida foi a que mais deu certo” (Castilho 2009, 2).

O autor destaca que Pedro Alvares Cabral chegou ao Brasil em 1500 e que a ocupação do território, por parte europeia, iniciou-se 30 anos depois. Entretanto, o Brasil é a maior nação de língua portuguesa, principal responsável por ter o português entre as 10 línguas mais faladas do mundo, devido ao aproximados 200 milhões de falantes (Castilho 2009, 5). Castilho (2009) expõe que o povoamento e implantação da língua portuguesa se deu em oito pontos principais, no litoral brasileiro, entre os séculos XVI e

XVIII e, que ao fim deste período, o português sobrepõe-se à Língua Geral Paulista e o Tupi antigo, línguas que predominaram até o fim do século XVIII (Castilho 2009, 6).

Desta forma, os colonos que vinham de diversas regiões de Portugal, trouxeram consigo as suas particularidades linguísticas das quais os traços fonéticos encontram-se refletidos até hoje nos diferentes sotaques do português do Brasil (Castilho 2009, 7). Porém, não houve apenas a influência linguística-cultural lusitana na Língua-Cultura do Brasil, essa também possui influência indígena, africana e até mesmo de outros países europeus, devido ao contato entre línguas que se deu em levadas migratórias posteriores.

Quando os portugueses chegaram, já circulavam no território cerca de trezentas línguas indígenas diferentes, devido ao seis milhões de índios que habitavam essas terras (Castilho 2009, 8). No entanto, destas línguas, permaneceram apenas uma média de 10.000 vocábulos e não restou significativa influência fonológica ou gramatical (Castilho 2009, 11).

A influência africana na língua falada no Brasil deve-se ao fato de que até 1855 foram trazidos aproximadamente 18 milhões de africanos ao país na condição de escravizados, sendo eles pertencentes à Cultura Banto e à Cultura Sudanesa (Castilho 2009, 12). Além da contribuição lexical, acredita-se que a tendência à simplificação morfológica nominal e verbal também seja uma herança africana, assim como uma influência banta na fonologia das vogais (Castilho 2009, 13).

Por fim, Castilho (2009) destaca que na segunda metade do século XIX, com o fim da escravização e episódios de fome na Europa, houve uma grande migração de italianos, espanhóis, alemães, assim como portugueses, para trabalhar nas lavouras brasileiras em expansão (Castilho 2009, 14). Os principais focos nesse período foram as cidades em que hoje são São Paulo e Brasília, consideradas pelo autor, grandes “laboratórios linguísticos” (Castilho 2009, 18).

Seria impossível falar do Português do Brasil (PB) sem mencionar um pouco de sua constituição, pois a sua historiografia molda o entendimento da sua Língua-Cultura, os seus códigos partilhados e a difere, já no momento de sua constituição, da Língua portuguesa falada nos outros países, pois este fato relaciona-se com a identidade do país como um todo.

Não só o contato entre culturas fez com o que a Língua portuguesa do Brasil diferisse inicialmente da língua trazida pelos colonizadores, mas também, e tal como destaca Lucchesi (2012), parte significativa das variedades populares da língua devem-se ao tipo de transmissão linguística irregular (Lucchesi 2012, 9) feita no período de implantação da língua. Isto é, no período colonial, houve uma imposição da língua portuguesa e a proibição do uso de qualquer língua adicional, mitigando assim as línguas dos povos nativos e as línguas dos povos bantos e sudaneses. O linguista completa que

o amplo e profundo quadro de variação no uso das regras de concordância nominal e verbal que se observa hoje nas variedades rurais e populares do português brasileiro constitui o reflexo mais notável do processo de transmissão linguística irregular de tipo leve que afetou o português no Brasil em função de sua aquisição imperfeita por milhões de escravos africanos e índios aculturados e da socialização e nativização desse modelo defectivo de segunda língua nesses segmentos. E o grau de variação no emprego de tais mecanismos gramaticais pode ser tomado como um dos parâmetros para analisar a norma popular brasileira, distinguindo cada uma de suas variedades, em termos sócio-históricos. As variedades que hoje exibem um grau maior de variação são aquelas que historicamente foram afetadas mais diretamente pelo contato entre línguas. (Lucchesi 2012, 58)

Ainda sobre a variação, é necessário atentar-se para qual é a língua falada pela população brasileira. Castilho (2009) destaca que os portugueses enviados pela corte com o intuito de povoar o país, ou até mesmo os que vieram posteriormente com o objetivo de trabalhar nas lavouras, trouxeram consigo a língua popular falada em Portugal, a língua não-padrão, que derivou, conseqüentemente, o português brasileiro popular (Castilho 2009, 23). Deste modo, conclui-se que o Português brasileiro popular é mais antigo que o culto, que surgiu no período da urbanização brasileira. Assim, uma pequena parte da população, formada na Europa, era detentora dessa variedade que imitava o português culto europeu, e que, com o tempo, misturando-se com as formas populares, instaurou-se como identidade linguística brasileira, a partir dos anos 1920 (Castilho 2009, 24).

Ainda em Castilho (2009), o autor disserta sobre as variedades socioculturais populares e a culta do Português Brasileiro, uma vez que estas não são “separadas rigidamente” (Castilho 2009, 26). Para o autor, ninguém é exclusivamente falante de uma ou outra, o indivíduo apenas se serve majoritariamente da variante correspondente ao seu nível sociocultural e que neste panorama não existe “certo” ou “errado” (Castilho 2009, 26). Castilho (2009) também destaca algumas características do português brasileiro popular em comparação ao português brasileiro culto, como, por exemplo, a pronúncia

das vogais e dos ditongos, a pronúncia das consoantes, o uso da língua nos campos morfológico e sintático, como se observa nas figuras 1, 2 e 3 a seguir.

Características do PB popular e do PB culto

PORTUGUÊS BRASILEIRO POPULAR	PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO
PRONÚNCIA DAS VOGAIS E DOS DITONGOS	
Ditongação das tônicas seguidas de sibilante no final das palavras: <i>méis, luiz</i>	Essas vogais são preservadas: <i>mês, luz</i> .
Átonas iniciais podem nasalar-se: <i>enzame, inducação, inleição</i> .	Mantém-se a átona inicial, flutuando sua pronúncia como <i>exame / izame, educação / iducação</i>
Abertura das átonas pretônicas no Nordeste (<i>còvardi, nôturno, nèblina, rècruta</i>), fechamento no Sul (<i>covardi, noturno, etc.</i>). Fechamento maior em palavras dissilábicas, donde <i>filiz, chuver</i>	Mesmos fenômenos.
Queda das vogais átonas postônicas nas proparoxítonas: <i>pêzgu, cosca, oculos, por pêssego, cócegas, óculos</i> . Com isso, predominam as paroxítonas.	Mantêm-se as átonas postônicas nas proparoxítonas.
Vogais átonas finais <i>-e, -o</i> são mantidas em algumas regiões, e fechadas em outras, encontrando-se as pronúncias <i>pen-te – pen-ti, lobo – lobu</i> .	Mesmos fenômenos.
Perda da distinção entre ditongos e vogais em contexto palatal: monotongação em <i>caxa, pexe, bejo, quejo</i> ; ditongação em <i>bandeija, feichar</i> .	Não ocorre a ditongação
Desnasalação e monotongação dos ditongos nasais finais: <i>hómi, faláru</i> .	Os ditongos nasais são mantidos: <i>homem [ôm-ey], falaram [falárãw]</i> .
Monotongação dos ditongos crescentes átonos em posição final: <i>ciença, experiência, negoço</i> .	Manutenção desses ditongos: <i>ciência, experiência, negócio</i> .
PRONÚNCIA DAS CONSOANTES	
Retroflexão do <i>r</i> na área dos falares caipiras, seja no final ou na posição inicial de sílaba e nos grupos consonantais: <i>porta, caro, cobra</i> . No Nordeste e no Rio de Janeiro, vibração posterior. No Sudeste e Sul, vibração anterior.	Mesmos fenômenos, com a tendência a discriminar o <i>r</i> retroflexo em situações formais.
Troca de <i>l</i> por <i>r</i> em final de sílaba e em grupos consonantais: <i>marvado, pranta</i> .	Manutenção do <i>l</i> : <i>malvado, planta</i> .
Troca de <i>v</i> por <i>b</i> em palavras tais como <i>barrer, bassoura, berruga, bespa</i> , em Pernambuco, Bahia e São Paulo.	Manutenção de <i>v</i> : <i>varrer, varrouira, verruga, vespa</i> .
As dentais <i>t</i> e <i>d</i> em posição final (1) podem ser mantidas como tais, (2) palatizadas, como em <i>denti, pôdi</i> , (3) africadas como em <i>dentfi, pôdʒi</i> .	Mesmos fenômenos.
Iodização da palatal <i>lh</i> : <i>oreya, vêyu</i> .	Manutenção da palatal: <i>orelha, velho</i> .
Espiração e perda de <i>-s</i> final: <i>vamoh > vamo; poiñ</i>	Manutenção da sibilante: <i>vamos, pôs</i> .

Figura 1. Características sintáticas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 27).

MORFOLOGIA	
Morfologia nominal e pronominal	
Perda progressiva do <i>-s</i> para marcar o plural, que passa a se expresso pelo artigo: <i>os hòmi, as pessoa.</i>	Manutenção das regras redundantes de marcação do plural, salvo na fala rápida: <i>os homens, as pessoas.</i>
Perda do valor do sufixo <i>-ior</i> nos comparativos de superioridade, utilizando-se o advérbio <i>mais</i> : <i>mais mió, mais pió.</i>	Preservação do valor comparativo do sufixo <i>-ior</i> : <i>melhor, pior.</i>
Alterações no quadro dos pronomes pessoais: generalização do reflexivo <i>se</i> para a primeira pessoa (<i>eu se esqueci, nós não se falemo mais</i>), perda do pronome <i>o</i> , generalização do pronome <i>lhe</i> , substituição de <i>tu</i> por <i>você</i> no centro do país, substituição de <i>nós</i> por <i>a gente</i> .	O pronome reflexivo ou mantém sua pessoa gramatical, na terceira pessoa (<i>ele se esqueceu</i>) ou é omitido (<i>eu esqueci</i>). A perda de <i>o</i> na língua falada se difunde, mantendo-se apenas na língua escrita. Usa-se <i>tu</i> apenas nas regiões Norte e Sul do país, neste caso sem com ele concordar o verbo: <i>tu sabe de uma coisa?</i>
Redução do quadro dos pronomes possessivos para <i>meu / seu / dele</i> , com perda progressiva de <i>teu</i> nas regiões em que desapareceu <i>tu</i> .	Mesmas características. O pronome <i>teu</i> pode aparecer em contextos marcados, alternando com <i>seu</i> : <i>Meta-se com os seus negócios, isto não é da tua conta!</i>
Redução dos pronomes demonstrativos a dois tipos: <i>este/esse</i> , para indicar objetos próximos ou para retomar informações próximas, mantendo-se <i>aquele</i> para indicar objetos e informações remotas.	Mesmas características.
Generalização do pronome relativo <i>que</i> , perdendo-se <i>cujo, onde</i> .	Mesmas características.
Morfologia verbal	
Elevação da vogal temática no pretérito perfeito do indicativo: <i>fiquemo, falemo, bebimu.</i>	Manutenção da vogal temática, continuando indistintos o presente e o pretérito: <i>ficamos, falamos, bebemos.</i>
Simplificação na morfologia de pessoa, dadas as alterações no quadro dos pronomes pessoais, reduzindo-se a conjugação a apenas duas formas diferentes: <i>eu falo, você / ele / a gente / eles fala</i> . Por hipercorreção, pode-se ouvir <i>a gente falamos</i> .	A morfologia de pessoa reduz-se a três, às vezes a quatro formas diferentes: <i>eu falo, você / ele / a gente fala / eles falam</i> .

Figura 2. Características Morfológicas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 28).

SINTAXE	
Simplificação da concordância nominal, expressa apenas pelo determinante (como em <i>as pessoa</i>), e acentuada quando o substantivo e o adjetivo vêm no diminutivo (<i>aqueles cabelim branquim</i>). A concordância é ainda visível quando há saliência fônica diferenciando a forma singular da forma plural, como em <i>as colheres</i> .	Manutenção da concordância nominal com redundância de marcas: <i>as pessoas, aqueles cabelinhos branquinhos</i> .
Simplificação da concordância do verbo com o sujeito: <i>as pessoa fala, fala, mas não resolve nada</i> . Ocorrendo saliência fônica entre as pessoas do verbo, mantém-se a concordância: <i>as pessoa saíru, mas elas são bão</i> .	Mantém-se a concordância do verbo com o sujeito, mas a regra pode não se aplicar quando o sujeito é posposto e separado do verbo por expressões várias: <i>Faltou mesmo depois de tanta luta as respostas mais interessantes</i> .
Predominância do sujeito exposto e colocado antes do verbo, evitando-se o sujeito posposto.	Mesma característica. Sujeito “pesado”, isto é, constituído por muitas sílabas tende a pospor-se, mas a sintaxe torna-se progressivamente mais rígida.
Objeto direto pronominal exposto pelo pronome <i>ele</i> (<i>eu vi ele</i>) ou por <i>lhe</i> (<i>eu não lhe conheço</i>). Objeto indireto exposto por pronome demonstrativo neutro e complemento obliquo tendem a aparecer antes do verbo: <i>Isso eu quero, Isso eu preciso</i> .	Discreta preferência pelo objeto direto omitido: <i>eu vi Ø</i> . Na fala culta espontânea é comum dizer-se <i>eu vi ele</i> , mas ainda é raro o uso de <i>lhe</i> como objeto direto. Mesmas características nos demais casos.
Abundância de construções de tópico com retomada pronominal no interior da oração: <i>A menina, ela chegou agora mesmo</i> .	Mesma característica.
Preferência pela oração relativa cortadora, em que se omite a preposição antes do pronome relativo (<i>perdi a revista que a capa estava rasgada</i>) e pela relativa copiadora, em que se insere pronome pessoal depois do relativo (<i>o menino que ele chegou trouxe a correspondência</i>). Nos dois casos, nota-se que o relativo se “despronominaliza” e é cada vez mais apenas uma conjunção.	Preferência pela oração relativa padrão, sobretudo na variedade escrita: <i>perdi a revista cuja capa estava rasgada, o menino que chegou trouxe a correspondência</i> . Na variedade falada espontânea já se encontram as relativas cortadora e copiadora.
Preferência pela oração substantiva “dequeista”: <i>Ele falou de que não sabia de nada</i> .	Preferência pela oração substantiva “não-dequeista”: <i>Ele falou que não sabia de nada</i> .

Figura 3. Características sintáticas do PB popular e do PB culto (Castilho 2009, 28-29).

A partir da análise do quadro produzido por Castilho (2009), compreende-se que as variedades possuem, em diversos pontos, características comuns ou até mesmo trocas que o falante culto está sujeito a fazer na oralidade ou em ambientes informais. O intuito deste exposto é pensar que não é possível apenas “Ensinar português” ou somente “Ensinar gramática”, utilizando-se da concepção de Bagno (2001).

A Língua-Cultura brasileira não é apenas caracterizada pela norma culta e nem mesmo essa atende a todas as prescrições da gramática normativa. O ensino da Língua-Cultura brasileira dever ir muito além de uma variedade, deve apresentar sim a gramática da língua, mas de forma crítica, com textos autênticos que, além de apresentarem elementos culturais, possibilitam ao aprendente compreender as diferenciações de uso e também fazer adequações linguísticas como os próprios falantes. Por isso é de extrema importância incluir o estudo dos diminutivo nas aulas e manuais de PLE, uma vez que o

ensino de línguas deve ser autêntico, de modo a preservar também a variedade popular, os recursos da oralidade e não se limitar a decodificar a norma prescrita.

Além da história da língua, a dimensão sociocultural do Brasil deve ser parte dos debates em salas de aula para que o aluno perceba que este aspecto compõe a língua e rege a comunicação cotidiana. Quando se fala em “Estudar o brasileiro” ou “Estudar a língua” (Bagno 2001) não se discute sobre abolir o ensino da gramática ou da norma culta de sala de aula, mas que este seja feito de forma crítica, considerando também a língua em uso. O uso dos diminutivos pode servir de exemplo para este panorama, uma vez que o recurso não cumpre somente uma função na língua, como por exemplo, o uso intensificador. É possível ensinar aos alunos que os advérbios são modificadores dos verbos, mas é necessário acrescentar que, na oralidade, um dos grandes recursos que atribuem sentido aos verbos são os sufixos diminutivos.

Dentro dos diversos textos publicados, nos mais diversos gêneros textuais, ao longo desta dissertação, serão analisadas algumas obras das quais os elementos da oralidade, como o diminutivo, temática central desta pesquisa, possibilita o entendimento pragmático e significados partilhados socialmente. Dentre eles, podemos analisar o trecho de um samba popular, que diz “É que eu sambo direitinho / assim bem miudinho / *cê* não sabe acompanhar”. A música interpretada pela cantora Mart'nália, escrita numa linguagem popular e cotidiana, imita a fala cotidiana sendo esta uma marca do estilo musical. As duas palavras utilizadas na forma diminutiva destacam-se na canção e apresentam novas faces do uso desses sufixos. O primeiro, “direitinho”, apesar do grau diminutivo, é utilizado como uma forma de **intensidade** aumentada ou **esforço**, no sentido de fazer “bem feito” ou com mais esmero. Esta construção do verbos + palavra no diminutivo (com função de advérbio de intensidade) são muito comuns na oralidade, como também é o caso de “rapidinho”.

Ao encontro do exemplo anterior, uma revista da Editora Abril publicou um texto online com o título “Quer entender rapidinho por que existe inflação? É fácil” (Versignassi e Jacques 2022), que apesar de ser um texto publicado, possui um apelo à linguagem cotidiana de forma a atrair leitores. Nesta chamada, percebe-se logo a intenção do autor no uso do “rapidinho” no lugar do “rápido”: por se tratar de uma temática mais complexa, que envolve informações sobre economia, o recurso diminutivo é utilizado como forma de **convencimento** ou **apelo** para que o interlocutor faça a leitura. O autor

utiliza o diminutivo também como forma de **intensificar** o sentido, de que é realmente rápido e “fácil” entender o assunto sobre o qual analisam na publicação.

As formas “direitinho” e “rapidinho” remetem prontamente a expressão popular “jeitinho” ou “jeitinho brasileiro”. Quando se pede a alguém que faça algo com “jeitinho” ou que se dê um “jeitinho” em determinado problema, subentende-se, no imaginário popular, que a ação seja realizada com mais esforço, ou através de medidas fora do usual, fora do correto ou, até mesmo, do que é legal. O “jeitinho” pode ser também uma forma de atalho para se conseguir algo, sendo utilizada então de modo a **intensificar**, mas também trazer um **eufemismo** para essa ideia de “quebrar as regras”. Ainda na música, há o uso da palavra “miudinho”, que fora desse contexto poderia representar algo como pequenez, mas dentro do contexto descrito anteriormente, e apesar dele, pode apresentar um sentido de **intensidade**, de dançar com “jeitinho”, como também pode ter um sentido de **modéstia** ou até mesmo “**falsa modéstia**”.

Nos textos acima, é possível perceber como o recurso diminutivo está presente em géneros textuais e tipos de textos mais diversos, dos mais formais aos mais informais, como observado na canção e no texto informativo. Os dois casos apresentados, dentro da função de cada um dos textos, revelam uma intenção diferente do emissor e o conhecimento pragmático contribui para que seu objetivo de comunicação seja cumprido.

Um outro viés a ser levado em consideração dentro do ensino de PLE, no caso do Brasil, é o que se pretende associar por cultura. Apesar de termos descrito a sociolinguística por trás da língua, é necessário debater o que se ensina como Cultura (ou identidade) Brasileira. O QECR (2001) afirma que a língua não é somente um aspecto da cultura, mas é o meio de acesso às manifestações culturais e destaca que na aquisição de uma competência cultural há um contato entre a cultura de chegada com a cultura da língua-alvo (Conselho da Europa 2001, 148). O documento lista como aspecto cultural dentro do ensino de LE os seguintes temas:

1. A vida quotidiana: comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa; feriados; horários e hábitos de trabalho; actividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social).
2. As condições de vida: nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas); condições de alojamento; cobertura da segurança social.
3. As relações interpessoais (incluindo relações de poder e de solidariedade): estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos (género, intimidade); estruturas e relações familiares; relações entre gerações; relações no trabalho; relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.; relações entre

comunidades e raças; relações entre grupos políticos e religiosos. 4. Os valores, as crenças e as atitudes em relação a factores como: classe social; grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais); riqueza (rendimento e património); culturas regionais; segurança; instituições; tradição e mudança social; história; minorias (étnicas ou religiosas); identidade nacional; países estrangeiros, estados, povos; política; artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares); religião; humor. 5. A linguagem corporal: o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente. 6. As convenções sociais: no que respeita à hospitalidade (dar e receber): pontualidade; presentes; roupa; refrescos, bebidas, refeições; convenções e tabus da conversação e do comportamento; duração da visita; modo de sair/de se despedir. 7. Os comportamentos rituais em áreas como: prática religiosa e ritos; nascimento, casamento, morte; comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc. (Conselho da Europa 2001, 148-150)

Tendo sempre como foco do presente trabalho a Língua Portuguesa em associação à cultura brasileira, percebe-se assim as dificuldades de compreender e definir de forma prática e direta o que são a cultura e a identidade do país, sendo esta a temática de diversas pesquisas antropológicas ao longo dos anos.

Se um dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira é o desenvolvimento de uma competência intercultural na qual o aluno é capaz de se comunicar com qualquer pessoa em qualquer lugar (Comissão Europeia 2011, 8), tendo em consideração os aspectos linguísticos, socioculturais e pragmáticos, o aluno aprendente de PB deve ser capaz de transitar entre os níveis de formalidade e perceber quando realizar essas trocas de forma a adequar-se ao contexto de comunicação. Deste modo, debater questões de preconceito linguístico (Bagno 1999), junto ao estudo das variedades, permite ao aluno vislumbrar a pragmática da língua presente na fala cotidiana e os significados que permeiam os discursos, sobre os quais dissertaremos mais a frente.

2.2. O ensino de Língua-Cultura nas aulas de PLE

Visto que a Língua-Cultura brasileira está totalmente ligada às suas questões históricas e socioculturais, pretende-se discutir escolhas metodológicas e didáticas (teóricas e práticas) que possibilitam sua transmissão. Muitas das abordagens mais antigas não alcançam os objetivos de ensino quando falamos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas em PLE. Neste sentido, surge uma demanda por diferentes abordagens que possam nortear este processo, a fim de orientar o professor a cerca das bases nas quais ter em mente quando se planeja um currículo ou até mesmo os planos de aula.

Sobre o ensino de Língua-Cultura, Mendes (2004) destaca que o modo no qual o aprendente de um LE desenvolve a competência comunicativa depende:

do modo como interpreta os implícitos da linguagem, de como se utiliza da língua para conseguir coisas, do uso da pronúncia adequada para ser bem compreendido, da escolha de expressões e palavras apropriadas em diferentes contextos etc. Todos esses usos da língua são também culturais, ou seja, estão mais além do que o simples domínio de formas linguísticas. (Mendes 2004, 102)

Para a linguística, entender a língua e a linguagem como fenômenos culturais, que são modificados pela cultura e ao mesmo tempo a modificam, traz a reflexão e a defesa de abordagens, métodos e materiais de ensino que privilegiam a cultura e as relações interculturais que atravessam o uso da língua (Mendes 2004, 102). Sendo assim, o professor de PLE deve planejar como transmitir esses conhecimentos através de recursos didáticos, metodologias, materiais de apoio e publicações existentes a fim de alinhar seus pressupostos à prática pedagógica.

Quando um aluno aprende uma Língua-Cultura, ele conseqüentemente aprende mais sobre a sua própria Língua-Cultura. Os conhecimentos das estruturas linguísticas, sociais e culturais da língua-alvo levam automaticamente à reflexão do funcionamento da língua-materna, por meio de comparação, e consciência sobre estas diferenciações. Um aluno de Língua Estrangeira aprende a realidade de dinâmica social de um determinado grupo, suas estruturas e, ao perceber sua complexidade, desconstrói estereótipos acerca do outro e seu modo de vida, que pode diferenciar muito do próprio. Neste contexto, define-se a competência intercultural como

Conjunto de conhecimentos e habilidades necessário para interagir com sucesso com pessoas de outros grupos étnicos, religiosos, culturais, nacionais e geográficas. Quando um indivíduo possui alto grau de competência intercultural, ele é capaz de ter interações bem-sucedidas com pessoas de diferentes grupos. (Hammer et al. 2003)

A competência intercultural também sugere uma ideia de respeito, “não julgamento” (Byram et al. 2001) entre culturas. Como já mencionado anteriormente, o fato da cultura não ter relação direta com fronteiras geográficas demarcadas, é possível falar de competência intercultural dentro do mesmo país, quando há um convívio respeitoso entre diferentes costumes, comportamentos e religiões, ou seja, na comunicação bem-sucedida entre culturas.

O ensino de Língua-Cultura e o desenvolvimento de uma Competência Intercultural deveriam ser tratados como prioridades no processo de ensino-aprendizagem de LE, a fim de serem potencializado através de uma abordagem comunicativa, que explora a língua dentro do seu funcionamento cotidiano relacionada às suas questões sociais e culturais.

Nesse contexto, a professora Mendes (2004) propõe uma abordagem que orienta professores para criação de aulas e materiais que promovam um diálogo entre culturas nas aulas de LE, e neste caso, aplicado ao PLE. A proposta é dividida em sete orientações norteadoras para um ensino de Língua-Cultura numa abordagem comunicativa, chamada Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) (Mendes 2004, 165-167).

A primeira orientação é a ideia de **Língua como cultura** (Mendes 2004, 173), já desenvolvida anteriormente nesta pesquisa, base que detém a língua como fenômeno social formado por fatores linguísticos e extralinguísticos, nos quais as dimensões linguísticas e culturais estão fundidas. A segunda orientação é o **Foco no sentido** (Mendes 2004, 173), isto é, a defesa de um ensino contextualizado e baseado nas situações de uso, daí o cunho comunicativo da abordagem. Os conteúdos linguísticos, partindo dessa ideia, devem possibilitar o acesso às experiências culturais, o que está relacionado a próxima orientação proposta, a de **Materiais como fonte** (Mendes 2004, 173). Materiais didáticos são sempre um desafio no ensino de uma língua e este fundamento parte do princípio de materiais autênticos e culturalmente significativos. Apesar de ser um tema discutido há bastante tempo, ainda são observados conteúdos linguísticos ensinados através de frases soltas, textos criados como pretexto de ensinar determinada regra gramatical e que não acrescentam em nada ao repertório cultural do aluno.

Outra orientação é a **Integração de competências** (Mendes 2004, 174), que parte do suposto que a competência comunicativa é global e inclui as “subcompetências”: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural. A quinta orientação, o **Diálogo entre culturas** (Mendes 2004, 174), parte da experimentação de uma Língua-Cultura além dos aspectos estritamente linguísticos, que engrandecem o indivíduo como “sujeito histórico, cultural e como cidadão” (Mendes 2004, 174). A professora destaca também o desenvolvimento de intersubjetividade contruída conjuntamente na partilha de experiências do processo de construção da sua vida e identidade. A penúltima orientação, a **Agência humana** (Mendes 2004, 174), é a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, promovendo o diálogo intercultural de respeito e tolerância a partir da partilha de experiência, contribuindo assim para o processo de aprendizagem. E por fim, a orientação **Avaliação crítica** (Mendes 2004, 174) que contextualiza a avaliação do professor, do aluno e do processo de forma processual e retroativa. Essa avaliação não funciona como uma finalização do processo, mas sim como uma análise crítica e contínua da experiência de ensino/aprendizagem. Há uma avaliação do professor, sobre a abordagem, os materiais e seu próprio desempenho, e uma autoavaliação do aluno sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A ACIN resume nas orientações apresentadas o que esta dissertação imagina como ideal de ensino de PLE devido ao seu caráter reflexivo. A escolha de uma abordagem comunicativa, com foco no sentido e baseada no uso, é extremamente importante no momento que se percebe que a gramática prescritiva não é adequada a todas as situações de uso e exclui muitos aspectos socioculturais da comunicação, desta forma, dificultando a compreensão do sentido de diversos enunciados em português.

Os conteúdos programáticos e os materiais de PLE, sobre os quais a próxima secção será dedicada, merecem uma atenção especial dos pesquisadores da área de PLE que, apesar das publicações e estudos que criticam o seu formato, ainda reproduzem modelos e estruturas antigas e que privam o aluno de uma experiência real no contato sociocultural. Ainda são reproduzidos materiais com conteúdos gramaticais descontextualizados e com textos não autênticos para “ensinar” uma língua com produções literárias escritas e orais riquíssimas. Apesar de parecer redundante voltar sempre à questão dos materiais didáticos, devido às diversas publicações sobre este tema, o panorama ainda não é favorável. Nele ainda se percebe o ensino do diminutivo, por exemplo, feito de forma tradicional e limitada.

O exposto acima reforça a necessidade do que é apresentado pela professora Mendes (2004) como integração entre as competências, em que se faz necessário entender a abordagem comunicativa não como aquela que exclui a gramática formal, mas sim a que percebe a sua importância e também agrega outros elementos que são deixados em segundo plano em outras abordagens. Não é eficaz o aprendente dedicar todo o tempo da aula a decorar os pronomes ou as regras de colocação pronominal se antes não aprenderem a diferença do seu uso formal ou informal, na escrita ou na fala, no PB ou no PE, enfim, uma combinação de competências é extremamente necessária no ensino de PLE.

Apesar de desafiador, a agência humana e a questão intercultural no ensino de Português devem estar sempre em voga na construção das aulas e nos instrumentos de ensino de PLE, principalmente ao entender a riqueza e diversidade desta Língua-Cultura e os estereótipos sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Uma aula de PLE que não discute a imagem difundida há décadas sobre os países africanos de língua portuguesa ou sobre a formação cultural diversa brasileira, por exemplo, enfraquece a competência intercultural desta aula e perde parte de sua potencialidade.

Por último, a capacidade avaliativa, pois nenhuma abordagem ou metodologia é perfeita, o que existe é a constituição mais adequada às necessidades e objetivos do aprendente, que pode priorizar uma dessas “subcompetências” descritas às outras. A Língua Portuguesa é uma Língua-Viva, que passa por constantes alterações, sendo assim, os recursos de ensino também não podem ser estáticos. Por isso, momentos de avaliação são necessários, pois aumentam a participação e interesse do aluno, que percebe a sua importância no mecanismo de ensino-aprendizagem e possibilita ao professor uma reflexão sobre as abordagens e os métodos escolhidos.

Neste sentido, pretende-se identificar o sufixo diminutivo como elementos da oralidade pelo qual é possível entender e elucidar diversos aspetos sociolinguísticos e pragmáticos do português, possibilitando um ensino crítico, através de materiais autênticos que refletem a realidade sociocultural da língua e dos seus falantes.

2.3. **Língua-Cultura Brasileira: significados partilhados**

Um aspecto determinante dentro do ensino de língua estrangeira é o estudo da pragmática, elemento que possibilita a percepção das mais diversas camadas do discurso. Quando falamos então na Língua-Cultura do Brasil, temos um cenário bastante favorável ao estudo da pragmática, por toda diversidade cultural e os significados partilhados que se reflete na comunicação cotidiana.

A competência pragmática, como visto no capítulo 1, é uma das competências esperadas dos aprendentes de uma LE, pois apresenta o abstrato no processo de enunciação que, por vezes, vai ao encontro com a sistematização prescritiva da gramática. Este acaba por ser um desafio dentro do estudo da língua, sendo esta uma competência complexa que merece mais a atenção dos linguistas. Dentro das competências comunicativas em língua descritas pelo QECR (2001) e desenvolvidas no capítulo 1, as competências linguísticas, socioculturais e pragmáticas unem-se às capacidades gerais individuais (corpus recorrido pelo falante para produzir enunciados) a fim de realizar interações comunicativas (Conselho da Europa 2001). No caso do PLE, entende-se como competência pragmática as habilidades de organização dos discursos de modo a produzir enunciados e mensagens estruturadas e adaptáveis (competência funcional), próprias para as funções comunicativas (competência discursiva) e “sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais” (competência de concepção) (Conselho da Europa 2001, 174).

Com a competência pragmática, espera-se que o aluno desenvolva “a capacidade de organizar frases em sequências de modo a produzir discursos coerentes” (Conselho da Europa 2001, 174). Ou seja, o utilizador deve ser capaz de dominar e adaptar os termos constituintes dos discursos de acordo com a sua intenção. Sobre os constituintes podemos destacar a gestão dos tópicos de conversas, a relação de causa e consequência, o tratamento das informações dadas, a sequência dos fatos e até mesmo a ideia de coesão, coerência e estilo (Conselho da Europa 2001, 174-175).

O aprendente deve entender que há uma ordem lógica para os termos, mas eles podem ser alterados intencionalmente de forma estilística, para atribuir sentido, de acordo com o meio e com o tipo/gênero textual. Sendo assim, a flexibilidade em relação às circunstâncias, tomada de palavra, estratégias de interação, desenvolvimento temático,

coerência e coesão são elementos essenciais da consciência pragmática do aprendente, sendo inclusive tópicos avaliados em exames de proficiência (Conselho da Europa 2001, 175-178). Além disso, algumas outras nuances são importantes de serem percebidas no sentido de como interagir no momento da interlocução, no qual não é determinante apenas o uso do código, mas no que diz respeito as trocas, os turnos e os momentos de fala, a relevância do conteúdo, a clareza de pensamentos no momento de comunicação (Conselho da Europa 2001, 175-178).

De forma mais aprofundada, Lima (2006) introduz que a pragmática remete à ideia de ação e é a disciplina que estuda a ação humana. O autor discorre que nos anos 70 popularizou-se o termo no âmbito linguístico, em que foi difundida como a pragmática linguística, na qual o termo não atribuía apenas o sentido de ação, mas sim o campo que estudava “as ações humanas que têm a ver com a linguagem humana” (Lima 2006, 13). Sendo assim, como a ação por meio da linguagem é a comunicação, pode se dizer que a pragmática linguística é a disciplina que estuda a linguagem com foco na comunicação, o modo com que as palavras são utilizadas pelos falantes para produzir sentido e as possibilidades de uso dessa língua.

Lima (2006) expõe que os falantes se servem da língua para os fins comunicativos, no qual ela é um objeto à sua disposição e que, embora as palavras da língua tenham significados inerentes aos atribuídos pelos falantes, a língua só existe por causa dele, porque ele a utiliza

de modo a sempre que distingue entre a língua como sistema simbólico e o uso que desse sistema é feito pelos falantes em situação de comunicação. Numa situação de comunicação, o falante tem a possibilidade de comunicar algo diverso ou que se vai para além daquilo que as palavras que usam significam. (Lima 2006, 14)

O autor ainda apresenta dois exemplos ao conceito desenvolvido, no primeiro, desenvolve a análise de uma frase comum como “Seguiu-se uma chuva de protestos” (Lima 2006, 14), na qual, utiliza-se a palavra *chuva* com um significado diferente do denotativo, o que é facilmente percebido pelo receptor. No segundo exemplo, um diálogo, o primeiro interlocutor faz um convite de uma viagem ao segundo, o qual responde “Só recebo o ordenado na quarta-feira” (Lima 2006, 14). Nesse caso, facilmente percebe-se que a intenção do segundo interlocutor não era informar necessariamente o dia em que recebe o seu ordenado, mas sim uma negação ao convite, mesmo que a palavra “não” (ou

outro advérbio de negação) não esteja presente. Ou seja, na comunicação, infere-se muito mais do que aquilo que foi dito estritamente.

Lima (2006) conclui com os exemplos que há sempre dois níveis: “a língua como sistema de unidades que têm significados, e que por isso podem ser usadas para comunicar” e “a comunicação real, o que as pessoas podem querer alcançar ao uso da língua” (Lima 2006, 15). Sendo assim, a pragmática trata desse segundo nível, tão comum à comunicação cotidiana. Desse modo, pode-se inferir que o estudo da pragmática, por vezes, supre as lacunas dos estudos gramaticais, pois trata de um plano no qual a língua, como mecanismo vivo, é utilizada de forma mais livre para produzir os sentidos que supram as necessidades de comunicação do falante.

Os postulados de Lima (2006) podem ser exemplificados através do estudo do diminutivo, recurso que transcende a sua significação gramatical prescrita e expande-se em relação ao uso pragmático. A exemplo disso podem ser destacadas duas expressões idiomáticas, de sabedoria popular, muito comuns no PB: “*Filho de peixe, peixinho é*” (1) e “*Bonitinho é um feio arrumado/arrumadinho*” (2). As expressões 1 e 2 são bastante cotidianas e reproduzidas sem muita indagação, os diminutivos “peixinho e “bonitinho” podem ser categorizados como **expressões idiomáticas**, mas também como **ironia**, pois possuem críticas inerentes que podem não ser percebidas pelo aprendente de língua estrangeira. Na primeira expressão, apesar de parecer que peixinho se refere ao tamanho menor do “peixe filho” em relação ao “peixe pai”, na prática é utilizada para atribuir uma característica que o filho herdou de seu pai, geralmente negativa, quando proferida com tom de sarcasmo, sendo assim, uma **crítica**. Já na segunda expressão, diferentemente da intensidade associada ao diminutivo na canção de Mart'nália (analisada anteriormente), “bonitinho” toma uma forma mais degradada e é utilizado para se referir a alguém que, na verdade, não é muito bonito, já que, segundo a expressão é um “feio disfarçado”. Portanto, usualmente, não é comum elogiar alguém utilizando “bonitinho”, pois remete logo à frase popular, transformando o sentido popular no oposto do significado denotativo.

Nos dois casos, os usos dos diminutivos apresentam um significado muito maior do que aquele exposto em primeiro plano e que só podem ser percebidos dentro do contexto. Sendo assim, expressões ou falácias como estas, apesar de comuns, são bastante peculiares da Língua Portuguesa do Brasil, o que fez com que uma delas se tornasse alvo de pesquisa até mesmo dentro do campo do PLE. Na publicação em questão, Rizzi (2009)

relata um ocorrido em sala de aula, na qual um aluno anunciou ter tido um problema de comunicação ao tentar elogiar meninas com a forma “bonitinha”, mas a palavra não foi bem recebida, devido à expressão idiomática ser prontamente associada (Rizzi 2009, 5).

Rizzi (2009) destaca que, apesar do aluno ser hispano falante, e as línguas compartilharem algumas semelhanças, há dificuldades destes aprendentes não apenas nas questões morfológicas, fonológicas ou lexicais, mas também ao nível do discurso. Sendo assim, reitera o que foi descrito nos capítulos anteriores, de que

A aprendizagem de um idioma não se dá apenas pelo entendimento da estrutura da língua, pois esta está sempre relacionada à história. Assim, um estrangeiro que vivencia o cotidiano de outro país precisa aprender a lidar também com os discursos, que estão sempre sendo relacionados a discursos anteriores e apontando para discursos futuros. (Rizzi 2009,1)

Neste sentido, a professora conclui que o aluno sozinho não conseguiria perceber o insucesso da sua interlocução apenas consultando os manuais e materiais dedicados ao ensino de PLE (Rizzi 2009,10), pois esses ainda apresentam o diminutivo de forma estrutural, sem apresentar os diversos usos semânticos que são feitas dessa forma e defende

Vemos em alguns livros certa preocupação em abordar temas de forma a considerar esses processos discursivos. Sabemos, porém, que qualquer empenho em relação a isso poderá se tornar insuficiente para atender à quantidade de questões discursivas que surgem para um sujeito que vivencia o cotidiano do país praticante da língua-alvo. (...) acreditamos que a grande importância da imersão no aprendizado de uma língua estrangeira possa ser o fato de esta propiciar a entrada na língua não só por sua estrutura, mas também pela história. (Rizzi 2009, 11)

É certo que nem toda aprendizagem de língua estrangeira pode ser beneficiada pela imersão total na língua-alvo, mas o seu efeito pode ser possibilitado dentro de metodologias e abordagens com foco comunicativo e materiais didáticos autênticos. Elementos que possuem esse caráter pragmático, como é o caso dos diminutivos, são muitas vezes inerentes aos falantes nativos e fazem parte de um imaginário compartilhado, parte da identidade linguística e cotidiana de Língua-Cultura alvo. Esses elementos possuem relevância equivalente aos elementos gramaticais formais, mas recebem um destaque menor em materiais didáticos de PLE, revelando certa marginalização dos elementos linguísticos populares.

Capítulo III – O lugar dos recursos linguísticos discursivos nas aulas de PLE

3.1. A representação dos diminutivos nos materiais didáticos de PLE

A disponibilidade de materiais didáticos dedicados ao ensino de PLE é ainda hoje escassa se comparada à diversidade de materiais dedicados as outras línguas estrangeiras. Porém, é possível perceber que estas publicações tiveram um crescimento mais acelerado nos últimos anos, apesar de muitos destes exemplares ainda não estarem adequados às demandas dos alunos e das salas de aula pluriculturais, onde possuem um papel importante (Mendes 2004). Além disso, também não estão adequados ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa (ver, a este propósito, Soares da Silva 2020).

Apesar de compreender que, no ensino mediado por um professor, os manuais não devem representar o único meio de estudo da língua, pois não dariam conta de todas as competências atribuídas neste processo (Rizzi 2009), mas é importante destacar que, dependendo do tipo de ensino, o material didático pode ser a única fonte disponível aos aprendentes.

Por conseguinte, além da crítica à escassez de materiais, Mendes (2004) analisa o conteúdo desses instrumentos, a forma com que esses conteúdos são estruturados dentro dos manuais e aponta que os manuais que abordam a dimensão cultural da língua são ainda mais difíceis de se encontrar, uma vez que muitos materiais didáticos ainda partilham uma forma rígida de ensinar, de modo a condicionar as formas de aprendizagem. Sendo assim, o ensino de uma Língua-Cultura distancia-se do seu objetivo intercultural, uma vez que os alunos não possuem “liberdade, autonomia e criatividade” (Mendes 2004, 186) para aprender também com as oportunidades que surgem dentro da sala de aula. Deste modo, a autora conclui que os materiais de ensino de LE, em grande parte,

não incentivam as relações interculturais, uma vez que os conteúdos culturais veiculados quase sempre representam aspectos estanques da cultura da língua-alvo, expostos através de amostras descontextualizadas, que servem apenas para “praticar” os aspectos formais da língua. (Mendes 2004, 186)

Ao analisar as publicações de livros didáticos de Português Língua Estrangeiras, compreendemos a divisão feita pelas editoras entre os materiais que abrangem o ensino do Português Europeu e os que abrangem o Português Brasileiro. Portanto, para construir a análise a seguir foram consultados materiais de diferentes editoras e publicações que se dedicam a estas duas variedades da Língua Portuguesa, sejam elas para o ensino de PLE, PL2, PLH e PLA (ver Anexo 1, p. 104-105).

Assim como os livros didáticos, os materiais de referência sobre o ensino de PLE ainda são escassos e a temática dos sufixos diminutivos também é bastante reduzida, sejam eles manuais ou materiais de apoio ao ensino da língua. Em sua gramática para os aprendentes de português como Língua Estrangeira, Perini (2002) expõem a escassez de materiais que abordam o tema, em *Modern Portuguese: a reference grammar*. Na publicação que tem como público-alvo os falantes de língua inglesa, o autor faz uma descrição sobre o uso desses sufixos de forma a tentar suprir a necessidade de publicações com o conteúdo.

No QECR (2001), os diminutivos são listados como elementos morfológicos a serem adquiridos pelos aprendentes de língua estrangeira, porém não são associados a nenhum nível ou descritor. Já no Referencial Camões para o Ensino de PLE (Instituto Camões 2017), os diminutivos são citados de forma não direta dentro das competências morfológicas a serem desenvolvidas nos aprendentes e classificados como recurso previsto para falantes de nível intermediário. Nesse documento, o uso dos sufixos diminutivos e aumentativos estão previstos como conteúdo destinado aos utilizadores independentes, listados junto aos componentes linguísticos. Neste contexto, o falante de nível B1 (Instituto Camões 2017, 100) deve ser capaz de perceber os usos mais frequentes dos diminutivos (-inho, -ito, -zinho, -zito) e os valores desses recursos para exprimir tamanho. Por outro lado, o falante de nível B2 (Instituto Camões 2017, 100) deve conhecer os “outros diminutivos”, que seriam os classificados como eruditos, e os valores do diminutivo para exprimir apreciação.

Apesar da descrição do conteúdo estar previsto para esses níveis, isso não se reflete nos livros didáticos e materiais de apoio.

3.1.1. Gramática Ativa (2011 e 2012)

Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2011. Gramática Ativa 1: Níveis A1/A2/B1. 3ª edição. Lisboa, Lidel.

Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2012. Gramática Ativa 2: Níveis B1/B2/C1. 3ª edição. Lisboa, Lidel.

Dentro das gramáticas utilizadas atualmente como material de consulta para alunos estrangeiros, as publicações *Gramática Ativa 1* e *Gramática Ativa 2*, publicadas pela Editora Lidel têm como objetivo ser um material de apoio para o ensino de PLE. Na primeira publicação, apesar de ter como público-alvo aprendentes com níveis A1, A2 e B1 de proficiência segundo o QECR (Conselho da Europa 2001), não há qualquer ocorrência dos diminutivos neste exemplar. Já na segunda edição, há uma pequena secção sobre o uso dos diminutivos e aumentativos apresentados como derivação sufixal. O diminutivo é apresentado como sufixo que atribui sentido de “**pequenez, diminuição**” com as formas “-inho”, “-ino”, “-ito” e “-zinho” e, como exemplo, a frase “O Manuelito tem uma letrinha tão pequenina que mal se consegue ler” (Coimbra e Coimbra 2012, 91-92). Ao fim, a autora acrescenta que os sufixos diminutivos podem expressar juízos de valor, designando-os como “sufixos avaliativos”, dentre esses valores estão o **desprezo**, **afeto** e **exagero**. Os exercícios propostos a seguir, pedem que os alunos unam os sufixos às palavras apresentadas, sem qualquer menção ao valor semântico.

Dentre os materiais didáticos analisados, foi possível compreender ainda uma escassez de elementos ligados à cultura, a sociedade e a oralidade, mesmo em materiais publicados nos últimos cinco anos. Muitos desses ainda não utilizam materiais autênticos e possuem atividades descontextualizadas com foco maioritariamente gramatical. Alguns dos materiais, se fossem traduzidos ao “ao pé da letra”, poderiam servir para o ensino de qualquer língua estrangeira, por não fazer qualquer menção à língua fora da estrutura gramatical.

Em relação ao conteúdo dos diminutivos, nos manuais analisados foram encontradas situações diversas: há um material com praticamente uma unidade inteira dedicada aos seus valores semânticos, há livros que expõem brevemente que os

diminutivos podem cumprir funções diferentes da ideia de tamanho. Há também livros que descrevem os diminutivos como um recurso para representar apenas pequenez e, em outros manuais, não há nenhuma referência ao conteúdo de forma didática, mas o recurso aparece com frequência entre os textos selecionados e, por fim, alguns que não fazem qualquer menção ao diminutivo.

3.1.2. **Português XXI 1 (2012)**

Tavares, Ana. 2012. Português XXI: Livro do Aluno 1 – Nível A1. Lisboa, Lidel.

O livro *Português XXI 1* é um dos exemplos de materiais que possui a aquisição de vocabulários ou da gramática normativa em primeiro plano, em detrimento de explorar certos aspectos extralinguísticos e culturais importantes ao ensino de PLE. Esse manual também não se utiliza de textos autênticos, todos os textos e diálogos são criados e atendem alguma demanda de exercício ou do conteúdo programado para a secção. As imagens e informações culturais ou sociolinguísticas são feitas de forma genérica (p.87 e p.149).

Neste contexto, o diminutivo só é utilizado numa lista de expressões de despedidas, cumprimentos ou cortesia na forma de “beijinho” (p.90), mas não há qualquer tipo de debate sobre esta ou as outras expressões.

Assim como o *Português XXI 1*, há também outros diversos materiais que seguem este modelo, alguns com uma ou outra referência a mais aos elementos extralinguísticos, mas não de forma significativa, sendo todos eles manuais que não fazem referência didática aos diminutivos ou seus usos semânticos.

3.1.3. **Tu Cá Tu Lá - nível A1 (volume 2) e nível A2 (volumes 1 e 2) - (2021)**

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. Tu Ca Tu La! A1 Volume 2. Porto, Editora Porto.

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. Tu Ca Tu La! A2 Volume 1. Porto, Editora Porto.

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. Tu Ca Tu La! A2 Volume 2. Porto, Editora Porto.

A coletânea de LD *Tu Cá Tu Lá* é uma coleção destinada aos níveis iniciais de proficiência e tem como objetivo fomentar os materiais didáticos no ensino de Português Europeu, nas turmas heterogêneas do EPE nos Estados Unidos da América e Canadá. O material segue as orientações do QECR (Conselho da Europa 2001) e QuaREPE (Grosso et al. 2011) - revistos no primeiro capítulo - e tem como público-alvo o público infantil e adolescente. Apesar de se propor a apresentar elementos culturais e de interculturalidade, as publicações ainda ocupam um plano secundário frente aos das competências linguísticas e formais. Porém, há, de forma complementar, na plataforma on-line da editora, atividades relacionadas às datas festivas, como Natal, Ano Novo, ou sobre costumes e hábitos alimentares, que, de certa forma, complementam o livro principal e representam um viés intercultural do ensino da língua.

Apesar disto, não foi encontrada nas edições supracitadas referências aos diminutivos, mesmo ao se tratar do público mais jovem, cuja linguagem é marcada pelo recurso, tanto entre eles, como com eles (Pedro 1993).

3.1.4. **Passaporte para Português 1 e 2 (2014 e 2016)**

Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2014. Passaporte para português 1: livro do aluno: níveis A1/A2. Lisboa, Lidel.

Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2016. Passaporte para português 2: livro do aluno: nível B1. Lisboa, Lidel.

Os Materiais didáticos *Passaporte para Português 1 e 2* são destinados à adultos e adolescentes que pretendem desenvolver as suas competências comunicativas em português europeu, de forma que consigam se comunicar “numa variedade de contexto do cotidiano associados não só aos limites socioculturais do mundo lusófonos, mas (...) usando o português como língua global” (Kuzka e Pascoal 2014, 3).

Do mesmo modo que o material anterior, as publicações também privilegiam os aspectos linguísticos formais em detrimento aos culturais e sociolinguísticos, além de ser em sua maioria composto por textos não autênticos. O direcionamento dado pelos autores sobre as competências a serem desenvolvidas em cada capítulo, assim como a ausência de textos autênticos comuns à sociedade falante, contribuíram para que não fossem encontradas referências aos diminutivos nas duas edições.

3.1.5. **Entre Nós 1 e 2 (2018 e 2019)**

Dias, Ana C. 2018. Entre nós 1: método de português para hispanofalantes Nível A1/A2. Lisboa, Lidel.

Dias, Ana C. 2019. Entre nós 2: método de português para hispanofalantes Nível B1. Lisboa, Lidel.

Os LDs *Entre Nós 1 e 2* têm como público-alvo hispanofalantes, de idade adulta que pretendem aprender a Língua Portuguesa na variação europeia. O material tem como objetivos: o estudo contrastivo da língua, uma consciência sobre as semelhanças e

as diferenças entre o português e o espanhol e uma aprendizagem reflexiva e lúdica da Língua-Cultura estimulando a mediação intercultural (Dias 2018). Apesar de ter um viés mais comunicativo e ter como objetivo o estudo contrastivo entre as línguas, o material, dentre os volumes citados, não explora a temática dos diminutivos.

3.1.6. Português em Foco 1, 2, 3, 4 e nova edição PLNM Nível A2 (2015 a 2020)

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2020. Português em Foco PLNM Nível A2 - Livro do Aluno. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2019. Português em Foco 4 - Livro do Aluno Níveis C1/C2. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2018. Português em Foco 3 - Livro do Aluno: Nível B2. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2017. Português em Foco 2 - Livro do Aluno: Nível B1. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2015. Português em Foco 1 - Livro do Aluno: Níveis A1/A2. Lisboa, Lidel.

Os *Português em Foco 1, 2, 3, 4* e a nova edição *Português em Foco PLNM Nível A2* constituem uma das coleções mais completas voltadas ao ensino de PLE, uma vez que o volume 4 dedica-se ao ensino para falantes de nível de proficiência C1/C2. Coelho e Oliveira (2015) destacam que esta coleção tem como público-alvo aprendentes (adolescentes e adultos) em nível de iniciação, estejam eles inseridos num sistema de aprendizagem ou estejam a aprender de forma autodidata.

Os materiais partem de uma metodologia de abordagem comunicativa e têm como objetivo “Promover a aprendizagem em situações de comunicação tanto quanto possível reais, de modo a tornar mais fácil a aquisição e desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais” (Coelho e Oliveira 2015, 3) assim como “aquisição e desenvolvimento das quatro capacidades requeridas no domínio de uma língua, ou seja,

não apenas a compreensão e expressão orais, mas também as capacidades de leitura e de produção escrita” (Coelho e Oliveira 2015, 3). Dentre as metas, são destacadas as capacidades de compreensão e expressão orais, competências de leitura e produções escritas adequadas. Neste sentido, não há referências à aprendizagem de elementos socioculturais, extralinguísticos ou interculturais.

Os últimos dois volumes da coleção apresentam um pouco mais de informações culturais (Coelho e Oliveira 2019, 126), ou até mesmo alguns textos da literatura portuguesa (Coelho e Oliveira 2018, 153), mas o mesmo não ocorre com os que se dedicam aos níveis iniciais. Esses fatos podem ser considerados alguns dos motivos pelos quais os diminutivos não fazem parte dos conteúdos desenvolvidos entre os cinco livros analisados, pois quanto menos textos autênticos observamos, menos elementos linguísticos ou orais são expostos.

Em relação aos diminutivos, na publicação *Português em Foco PLNM Nível A2* (p.143-144, 2020), o recurso aparece superficialmente num texto que simula um diálogo entre dois colegas que descrevem o seus finais de semana. Na conversa, os interlocutores utilizaram as expressões “bocadinho” (para atribuir a noção de **quantidade**) e “beijinho” (como forma de despedida, para demonstrar **afeto**). Porém, apesar de ambas ocorrências serem tão comuns na oralidade e em textos cotidianos, os exercícios que seguem o diálogo não exploram o conteúdo (ver figura 4).



TEXTO B

A Teresa, que você já conhece, mora nos arredores de Lisboa e trabalha no Rossio, numa loja de roupa.

Como ela é jovem, à sexta-feira à noite, gosta de sair com os amigos. Habitualmente, ela vai ao cinema e, depois, vai jantar fora. Muitas vezes, ela e os amigos também vão a um bar e tomam um copo enquanto ouvem música.

Ontem, ela decidiu telefonar ao Eduardo.

Teresa: Está?

Eduardo: Estou? Quem fala?

Teresa: Sou eu, Eduardo, a Teresa.

Eduardo: Ah... Olá, Teresa. Tudo bem?

Teresa: Tudo ótimo. Então, já acabaste os exames na faculdade?



© Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Eduardo: Não, ainda não acabei.

Teresa: Sabes, na sexta-feira saí com uns amigos e fui a um restaurante novo. Foi giríssimo.

Eduardo: Sim? E que restaurante é?

Teresa: É um restaurante que fica na Rua do Ouro.

Eduardo: Que tipo de comida serve?

Teresa: É um restaurante de comida africana. Tem pratos típicos de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Tu sabes que eu adoro comida africana, não é?

Eduardo: Claro que sim! Eu também adoro. E depois? Onde foram?

Teresa: Depois fomos a uma discoteca e dançámos a noite toda. Foi muito, muito bom.

Eduardo: E estiveste com a Cláudia e com o Rui?

Teresa: Sim, estive. Eles foram jantar, mas depois voltaram para casa por causa do exame na faculdade. Eles tiveram de estudar e não puderam ir à discoteca.

Eduardo: Que pena...

Teresa: É verdade. Bom... Tenho de ir. Vou às compras.

Eduardo: Então, adeus. Gostei muito de falar este bocadinho.

Teresa: Adeus e beijinhos.



ESCRITA

7. Responda às perguntas sobre o Texto B.

1. O diálogo do Texto B é formal ou informal? Porquê?

2. O que é que a Teresa gosta de fazer à sexta-feira à noite?

3. Qual é a profissão do amigo da Teresa, o Eduardo?

4. Onde fica o restaurante novo que a Teresa foi?

5. Como é o restaurante onde a Teresa foi ontem?

6. Porque é que a Cláudia e o Rui não puderam ir à discoteca com a Teresa?

7. E no seu país? Os jovens gostam de ir à discoteca? O que fazem os jovens quando têm tempos livres?

Figura 4. LD “Português em Foco PLNM Nível A2 (2020) p. 143-144” (Coelho e Oliveira 2020, 143-144)

3.1.7. **Brasileirinho (2017)**

Gonçalves, Claudenir. 2017. Brasileirinho - Português para Crianças e Pré-adolescentes. Rio de Janeiro: E.P.U.

O LD *Brasileirinho* tem como público-alvo crianças e pré-adolescentes aprendestes de PLE, de forma lúdica, através dos mais diversos gêneros textuais. O material pretende apresentar a língua e a diversidade linguística-cultural brasileira para os mais pequenos, de forma “que os papéis do professor e do aluno sejam intercambiados, possibilitando, assim, uma imersão na língua que concilia saber e prazer” (Gonçalves 2017, VII).

Na publicação em questão, por se tratar de um material dedicado ao público infantil ou pré-adolescente, o uso dos diminutivos é abundante – como já observado por Pedro (1993) -, a começar pelo próprio nome do material. São mais de 200 ocorrências entre as palavras que utilizam o sufixo e outras em que este uso foi canonizado, como em “passarinho”. Os diminutivos são utilizados nos textos e nas atividades, na forma de vocativo como “Ricardinho” (p.222), em diversos substantivos como “cachorrinho” (p. 11), “aviõezinhos” (p.32) e “bichinhos” (p36), em adjetivos como “baixinhos” (p. 47) e “arrumadinho” (p. 76) e nos advérbios, como por exemplo “pouquinho” (p. 45) e “rapidinho” (p.91). Apesar de ser um recurso recorrente no manual, os diminutivos não fazem parte do conteúdo programado, nem gramatical, nem extralinguístico, e não há nenhum espaço para análise sobre os sentidos atribuídos.

3.1.8. Samba! (2020)

Ferraz, Andrea e Isabel M. Pinheiro. 2020. SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros. Belo Horizonte: Autêntica.

Nesse contexto, o livro didático *Samba!*, publicação recente da Editora Autêntica, tem como foco o ensino do Português do Brasil para aprendentes de diversas línguas de origem (Ferraz e Pinheiro 2020). O material objetiva permitir

um percurso de descoberta da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira. (...), o livro desenvolve, de forma dinâmica, uma abordagem acional que considera a língua como um meio para realizar tarefas em contextos reais. Tal abordagem reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o saber fazer, o saber falar e o saber ser no contexto brasileiro. (Ferraz e Pinheiro 2020, 5)

Neste sentido, as autoras pretendem com o livro desenvolver um instrumento de desenvolvimento linguístico e intercultural.

O material, dentre os conteúdos propostos, não possui nenhuma referência direta aos diminutivos, mas em diversos textos e diálogos o recurso é utilizado. Como nos exemplos: em um diálogo numa loja é utilizada a palavra “lembrancinha” (p. 234) para se tratar de um presente de viagem, a palavra “mocinha” para se referir a uma menina dentro do contexto familiar (p.238), o “barzinho” (p.235) quando o assunto é o que fazer durante uma viagem, o “cafezinho” (p.239) dentro da temática dos hábitos alimentares, entre outros. Ou seja, com os sentidos de **informalidade, socialização, mitigação, carinho, delicadeza**, que reafirmam o objetivo das autoras em apresentar uma abordagem comunicativa e intercultural, mas não priorizam o recurso e a importância da exposição desta temática entre os conteúdos.

Ao exemplo do *Brasileirinho* (Gonçalves 2017), do *Samba!* (Ferraz e Pinheiro 2020) e do *Português em Foco PLNM Nível A2* (Coelho e Oliveira 2020) é perceptível um cuidado maior das editoras (nos últimos anos e últimas edições) na produção de materiais com mais significação cultural. Porém, os conteúdos destinados aos atos de fala e da língua cotidiana ainda representam uma parte menor frente aos conteúdos estritamente gramaticais, sem uma reflexão sobre o seu uso. Do mesmo modo, é comum que a

representação desses elementos linguísticos e sociolinguísticos seja feita sem muito aprofundamento ou debate no material, como observado na exposição dos diminutivos, deixando esses recursos com papel figurativo ou menos importante dentro do que se pretende ensinar como língua.

De um modo geral, dentre os diversos materiais analisados até então nas secções 3.1.1 a 3.1.8, há um registo superficial dos diminutivos em alguns textos, principalmente em géneros textuais que se aproximam da oralidade, como diálogos, propagandas e músicas. Porém, não há, na maioria dos casos, uma contextualização gramatical ou exposição linguística voltada para o recurso. Consequentemente, o conteúdo fica esquecido, ou a cargo do professor, o que se revela como uma problemática quando tratamos do estudo autodidata ou quando o professor não dá prioridade aos elementos culturais e extralinguísticos, seguindo os moldes propostos pelos materiais.

Por outro lado, apesar da recorrência no léxico de diminutivos que ultrapassam o sentido de pequenez, carinho e o sentido pejorativo (como visto nos capítulos anteriores), parte dos materiais em que há alguma exposição dos diminutivos, limita-se apenas a esses sentidos. Em suma, estas ocorrências são ainda representadas através de frases soltas e sem qualquer debate ou exercício sobre como isso se constrói, que não contribuem propriamente à formação da competência intercultural ou linguística. Como é o caso dos exemplares analisados nas secções a seguir, 3.1.9 a 3.1.14.

3.1.9. **Português Como Língua de Acolhimento (PLAc) (2019)**

Santana, Mônica D. L. N. S., e Andrea P. Pacífico. 2019. Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Campina Grande, EDUEPB.

A publicação *Português como Língua de Acolhimento* (Santana e Pacífico 2019) tem como público-alvo o ensino de português para “refugiados, solicitantes de refúgio, migrante com visto humanitário e outros migrantes” (Santana e Pacífico 2019, 6), foi desenvolvido como forma de contribuir com instituições que prestam assistência a essa população. Sendo assim, através deste material, intenciona-se apresentar nomenclaturas

e ensinar os aprendentes como comunicar, responder e portar-se no dia a dia, a partir do momento em que o aprendente é inserido no contexto brasileiro (Santana e Pacífico 2019, 7).

Apesar de ter como objetivo a introdução dos aprendentes na Língua-Cultura brasileira, o material é composto, maioritariamente, por textos não-autênticos e há a reprodução de um ensino de gramática descontextualizado, na qual cada secção recebe o nome e descrição gramatical do conteúdo a ser trabalhado, o que não garante necessariamente comunicação efetiva no cotidiano da língua. Neste caso, os elementos extralinguísticos são deixados de lado e a atenção aos diminutivos também é reduzida. No LD, dentro da secção dos “substantivos”, há referência ao grau diminutivo que, segundo o material, indica pequenez, enquanto os aumentativos indicam grandeza (p.65). Apesar de ser apenas esta única exposição sobre o valor dos diminutivos, diferentes usos são encontrados em outros exemplos, como “negrinho” e “baixinho” (p. 108) ou a expressão “dar um gostinho” (p.114), que poderiam fomentar o discurso semântico e atravessar debates pertinentes em relação à cultura, ao comportamento social e até mesmo às questões raciais.

GRAU

Os substantivos no grau aumentativo indica grandeza, como nos exemplos casarão, narigão, mulherão, boqueirão.

Os substantivos no grau diminutivo indica pequenez, como nos exemplos casinha, narizinho, mulherzinha, boquinha.

São dois os graus do substantivo: o aumentativo e o diminutivo. Os dois podem aparecer na forma sintética, ou seja, numa só palavra, e na forma analítica, isto é, em duas palavras.



Figura 5. LD Português Língua de Acolhimento (PLAc) (2019) p. 65 (Santana e Pacífico 2019, 65)

Alguns materiais, principalmente os dedicados ao Português do Brasil trazem alguma referência mais expandida sobre os diminutivos, seja numa exposição semântica mais abrangente, através de textos autênticos ou com debates pertinentes a estes usos.

3.1.10. **Tudo bem? (2005)**

Ponce, Maria H. O. D., Silvia R. B. A. Burim e Susanna Florissi. 2005. Tudo bem? Português para a nova geração. São Paulo, Editora SBS.

O LD *Tudo bem?* publicado em 2005 pela editora SBS tem como público-alvo jovens e adolescentes a partir dos 11 anos que “desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa” (Ponce et al. 2005, 3).

Um dos exemplos das ocorrências presente no manual ocorre logo após um texto sobre o “Menino Maluquinho”, personagem do ilustrador Ziraldo, em que são apresentados os usos do diminutivo na língua (p.75). O texto em questão trata da personagem popular de forma a caracterizá-la como “menorzinho”, “espertinho”, “bonitinho”, “alegrinho” e que tem “macaquinhos no sótão” (p.74), de forma a utilizar uma **linguagem mais infantil**.

Logo a seguir, os diminutivos são apresentados junto aos aumentativos como palavras que “dão sentido” **afetivo, carinhoso, pejorativo e irônico** (p.75). Em seguida, são apresentadas algumas frases como exemplo dos usos dos diminutivos com diferentes sentidos e exercícios ligados à percepção da semântica por parte dos aprendentes.

ATENÇÃO!

Muitas vezes, os **Aumentativos** e **Diminutivos** dão sentido:

- a) **AFETIVO** e **CARINHOSO**;
- b) **PEJORATIVO** e **IRÔNICO**.

RECORRA AO  www.sbs.com.br/tudobem

Exemplos:

Meu **paizinho** me mima tanto! Sempre me traz algum **presentinho**.

Ele é um **amigão**! Está sempre pronto pra me dar uma força!

Que **menininha** chata!

Ele é um mentiroso! Vive dizendo que comprou um **carrão** importado e uma **casona** com piscina e tudo.

Ele é um velhinho **simpático**.

Vocês aceitam um **cafezinho**?

Fizeram um **festão** no aniversário da Tercília.

EXERCÍCIO 2. Responda.

- a) Por que o nome 'Maluquinho' aparece no Diminutivo?
- b) Os outros Diminutivos que aparecem no texto são usados no sentido afetivo ou pejorativo?
- c) A palavra **companheiro** está sendo usada no sentido positivo ou negativo?

EXERCÍCIO 3. Pense em uma pessoa próxima a você. Escreva sobre ela, usando algumas palavras no Diminutivo e/ou Aumentativo.

Figura 6. LD "Tudo bem? O Português da Nova Geração" (2005) p. 75 (Ponce et al. 2005, 75)

3.1.11. Falar. Ler. Escrever Português (2006)

Lima, Emma E. O. F. e Samira A. Iunes. 2006. *Falar... Ler... Escrever... Português Um Curso Para Estrangeiros*. São Paulo, E.P.U.

O LD *Falar, Ler, Escrever Português* tem como objetivo proporcionar ao público estrangeiro um método ativo e situacional para aprendizagem da língua portuguesa, visando à "compreensão e expressão oral escrita em nível de linguagem coloquial correta" (Lima e Iunes 2006, IX) e pretende atingir o público adulto e adolescente de qualquer nacionalidade.

No que compete aos diminutivos, logo após um texto que representa um diálogo entre duas pessoas na qual foi utilizada a expressão “novinho em folha” (p.128), há uma secção dedicada aos diminutivos. As autoras destacam que este é um recurso comum no Português do Brasil que serve para indicar: **tamanho; carinho; ênfase; desprezo** e completam a dizer que “muitas vezes é usado como forma típica da língua, sem função definida” (p.128). A seguir, são explicitadas algumas frases que exemplificam os usos dos diminutivos nas funções destacadas anteriormente e são apresentadas também o uso morfológico das formas diminutivas “-inho/-a” e “-zinho/-a”. Os exercícios diversos pedem que os alunos completem as frases com os diminutivos de modo a cumprir determinada função semântica - **pequenez, carinho, ênfase, desprezo** ou “**sem função definida**” (em expressões populares) - e que, num outro momento, identifique a semântica atribuída às palavras selecionadas, dentro dos mesmos sentidos destacados anteriormente.

15. (fugir) Ontem os ladros _____, eles sempre _____.

Era um carro novinho em folha!

— Droga! Roubaram meu carro!
 — Você deve estar enganado.
 — Não, não estou. Eu o estacionei ali, pertinho daquela árvore e agora não está mais lá.
 — Calma! Vamos ver este negócio. A que horas foi isso?
 — Agorinha mesmo. Não faz nem dez minutos.
 — Mas que coisa! Não é possível! Você tem certeza?
 — Tenho. Foi aqui mesmo. Mal posso acreditar.
 — Como era o carro?
 — Era novinho em folha. O que é que a gente faz agora?
 — A gente tem de ir à polícia. É a primeira coisa que a gente deve fazer. Não há outro remédio.

Foi aqui mesmo. Mal posso acreditar.

Diminutivo

O diminutivo é muito usado no português do Brasil. Ele serve para indicar:

a. objetos pequenos:	Comprei uma casinha na praia.
b. carinho:	Venha cá, filhinha!
c. ênfase:	Ele mora pertinho daqui. (bem perto)
d. desprezo:	Que filminho monótono!
e. muitas vezes é usado como forma típica da língua, sem função definida:	Ele ficou um bom tempinho lá.

Figura 7. LD “Falar... Ler... Escrever... Português Um Curso Para Estrangeiros” (2006) p. 128 (Lima e Iunes 2006,128)

3.1.12. **Novo Avenida Brasil 2 (2012)**


Lima, Emma E. O. F. 2012. Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo, E.P.U.: 52-53.

O manual *Novo Avenida Brasil 2* (2012), faz parte de uma coleção de livros didáticos com o mesmo nome, que são do nível A1 ao nível B1, segundo QECR (2001). O LD é descrito como utilizador do método comunicativo com algumas lições de aquisição gramatical e que pretende possibilitar também uma reflexão intercultural, de modo que ao mesmo tempo que se adquire “instrumentos para comunicação, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitam conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros” (Lima 2012, VI). Deste modo, o LD dedica-se a aprendentes adultos e adolescentes de qualquer nacionalidade.

A referência aos diminutivos no LD faz-se após a música “O Barquinho” de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli, já interpretada por Elis Regina e Toquinho, grandes nomes da música popular brasileira, na qual há ocorrências de diminutivo como “barquinho” e “a tardezinha” (Lima 2012, 52). Há menção aos usos semânticos dos aumentativos, além da referência ao tamanho, e o mesmo ocorre aos diminutivos. Na secção dedicada a esse sufixo, exemplifica-se alguns usos como o de tamanho “Casa pequena é casinha / Avião pequeno é aviãozinho” (Lima 2012, 53) mas abre discussões, na qual os alunos debatem sobre outras semânticas possíveis para os recursos, tendo como exemplo formas populares. Por fim, os aprendentes devem identificar os sentidos em algumas outras expressões e criar frases com sentido de **afetividade, informalidade, delicadeza, sentido aumentativo, intensidade, quantidade**, entre outros, em expressões comuns à oralidade e à escrita, como “barulhinho”, “mãozinha”, “pouquinho”, “direitinho”, “baratinho”, “limpinho”, “lojinha” e “certinho” (Lima 2012, 53).

E2 Diminutivos

Casa pequena é casinha. Uma casa bem cheia está cheinha.
 Avião pequeno é aviãozinho. Um sanduíche bem gostoso está gostosinho.



**1. Agora pergunte ao seu/sua colega:
O que é, o que é?**

batatinha barulhinho hotelzinho lojinha
 mãozinha barzinho florzinha

2. Trabalhem em pares. Escrevam frases com estas palavras:

pouquinho *Ela comeu um pouquinho de salada.*
 certinho
 pertinho
 direitinho
 limpinho
 baixinho
 baratinho

Figura 8. LD “Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros” (2012) p. 53 (Lima 2012, 53)

3.1.13. Estação Brasil (2017)

Bizon, Ana C. C., e Elizabeth F. do Patrício. 2017. *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. 2ª edição. Campinas, Editora Átomo. Edição do Kindle.

O material didático *Estação Brasil* (2017) tem uma proposta diferente dos demais que pretendem ensinar língua estrangeira, segundo os seus autores, este é um manual para alunos que já possuem alguma proficiência na língua, com proposta de visar a “problematização e ao respeito às diferenças interculturais” (Bizon 2017, 5) com atividade de caráter discursivo. Uma vez que não há eixo gramatical, os professores ou aprendentes têm a liberdade de transitar entre as unidades, chamadas de “plataforma”, de acordo com a sua intenção ou necessidade. Com textos majoritariamente autênticos, entre os mais diversos gêneros textuais e recursos digitais, o manual apresenta muitos elementos extralinguísticos e culturais além das artes e crenças (p.11), como a ironia (p.91), o humor (p.15) e a cortesia. Há também atividades sobre a linguagem não direta e a tendência a suavizar a linguagem (p.119) - já analisado por Skorge (1958) - assim como

a questão da pontualidade (p.13). Além disso, percebe-se algumas discussões sobre os estereótipos culturais (p.195), expressões idiomáticas (p.112) e a semântica dos tempos verbais (p.51).

Em relação aos diminutivos, apesar de não haver uma exposição estendida, em um dos exercícios em que os alunos debatem sobre uma reportagem chamada “A praia dos riquinhos” (Neves 2013), da revista *Veja Rio* (Consultar Anexo 2, p. 106). O texto em questão se refere às festas num beachclub, no qual há um questionamento a respeito da semântica do termo *riquinho* nesta frase, se este possui um valor de “**tamanho**”, “**ênfase**” “**ironia**”, “**afetividade**” ou “**apreciação**” (Bizon 2017, 90-91), no qual o aluno deve justificar sua escolha. Ao fazer a leitura, é possível perceber que o diminutivo foi utilizado como ironia, o que é perceptível pelo tom da escrita e pelo fato deste ser um texto autêntico, posto na sequência de textos da literatura nacional, também autênticos, que descreviam a praia como um lugar democrático. A revista *Veja Rio* (2013), em que foi publicada a matéria, assim como o conto de Luís Fernando Veríssimo que a precedia, possuem uma linguagem mais próxima da popular e cotidiana, que permite a colocação de expressões idiomáticas ou até mesmo este tom diferente dos atribuídos aos textos referenciais, reforçando mais uma vez a importância dos textos autênticos nos materiais de LE.

3.1.14. **Brasil Intercultural (2021)**

Barbosa, Cibele N. e Isaure Schrägle. 2021. Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4. Buenos Aires, Casa do Brasil.

Diferentemente dos outros manuais analisados até então, o LD *Brasil Intercultural* possui direção da professora Edleise Mendes, referenciada no início deste capítulo (Mendes 2004), tem como proposta ensinar o português assim como ele é: “rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela” (Barbosa e Schrägle 2021, 3). O manual tem como proposta aprender a língua de modo intercultural, de forma a ensinar a língua além da estrutura formal, mas

com os “significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem” (Barbosa e Schrägler 2021, 3) e destaca-se dos demais materiais justamente por esse fato.

O livro didático é bastante rico culturalmente, traz debates populares além das questões comuns aos outros materiais, sobre o estilo de vida (p.12), costumes (p.26), pontos turísticos (p.97) e estereótipos (p.54), mas também sobre questões raciais (p.24), políticas (p.131-132), de gênero (p.117-118), de organização familiar (p.37), de desigualdade social (p.55-59) e outras temáticas pertinentes dentro da cultura nacional. Além da diversidade de temas, todo o corpus é contruído através de textos autênticos, constituídos por obras da literatura nacional, textos de jornais, revistas, propagandas, entre outros gêneros textuais de circulação cotidiana.

No exemplar dedicado ao nível intermediário de ensino, há o capítulo 3 com o título “jeitinho brasileiro” (Barbosa e Schrägler 2021, 40), que se dedica, além das temáticas socioculturais, do uso dos diminutivos. Nesse capítulo, é feito um debate sobre essa expressão e os diversos significados que se podem atribuir ao “jeitinho” (p.41), que pode transitar entre um “favor” até a “corrupção” (p.42), sendo assim, respectivamente, com o sentido de **apelo** ou **mitigação**. Ou seja, é possível atribuir ao “-inho” a ideia de um favor pequeno, que não vai dar muito trabalho ao interlocutor, ou um “jeitinho” que é um “desvio” (não muito grande) do que é correto. Assim, o manual apresenta os pontos positivos, negativos e a ambiguidade que o uso do diminutivo causa à expressão (p.43).

Algumas questões linguísticas/gramaticais atravessam a unidade, como a formação do plural nas classes nominais (p.44), mas o foco está no ensino da língua através de temáticas ricas culturalmente, sendo assim, feito de forma natural. Além dos sentidos de **mitigação** ou **convencimento/apelação**, a autora apresenta também o “jeitinho brasileiro” pela criatividade do povo, através de temáticas como os laços de intimidade criadas facilmente pelos falantes, assim como a sua flexibilidade e adaptabilidade (p.47), imagens propagadas sobre o “ser brasileiro”. Esta representação é feita através de textos, materiais e pesquisas que discutem o assunto, nunca de forma descontextualizada, que possibilitam a criação de estereótipos.

Barbosa (2021) também seleciona a crônica “Diminutivo” de Veríssimo (p.50) assim como uma comercial de cerveja da marca Nova Schin (p.52), analisados também nesta dissertação, ao mesmo tempo em que discutem a recorrência do uso desse recurso na fala do brasileiro, as formas mais comuns (-inho/ -zinho) e as finalidades com as quais

são utilizadas. Essas atividades ou reflexões dialogam com o aprendente, que é colocado para o centro do debate, para que possam responder dentro das próprias experiências como interlocutores na comunicação cotidiana. Apesar de expor a formação dos diminutivos nas classes nominais como conteúdo organizado ou prescrito (p.51), o foco das atividades está, maioritariamente, em perceber os sentidos atribuídos a este sufixo.

Ao longo da unidade são demonstrados os usos com sentido **augmentativo**, **pejorativo**, **de depreciação**, **de mitigação**, **informalidade**, **tamanho**, **meramente afetivo**, **exclamação**, **quantidade**, **familiaridade**, **expressão idiomática** e **ironia**, entre outros, a maior quantidade de usos encontrada nos materiais analisados.

Unidade 3
Ciclo Intermediário

Positivo

- "Jogo de cintura."
- "Característica do povo artista (igual brasileiro não existe)."
- "Um jeito de resolver os problemas, mantendo a alegria, não perdendo a fé."
- "É um jeito de conseguir as coisas."
- "Criatividade e improviso."
- "Se virar com pouco e fazer muito, esse é um jeitinho brasileiro."
- "O jeitinho é um resumo da brasilidade - da alegria, da felicidade, do otimismo."

Ambiguidade

- "Meios e métodos não legais que o povo busca para buscar a tranquilidade."
- Sobrevivência - "Eu acho que é malandragem, mas também é uma coisa de sobrevivência".
- "É dar um jeito para tudo. Às vezes não é nem o correto, mas..."
- "Às vezes não é seguir o procedimento correto, mas no final os fins justificam os meios."
- "Ao mesmo tempo em que é útil, algumas pessoas usam para benefício próprio ou para a maldade."

Negativo

- "Um jeito de levar vantagem."
- "Se faz de santo, mas é um diabinho por trás."
- "Oportunista."
- "Aceitação social de crimes "menores", sobretudo quando praticados em função de uma necessidade, tem que saber os motivos da pessoa."
- "As "pequenas" corrupções do dia a dia, furar fila, ou deixar o amigo entrar, etc."
- "O jeitinho da malandragem."

Fonte: O "Preço" do "JEITINHO BRASILEIRO"!!! Disponível em: <http://portal.controlesocialdesarandi.com.br/politica/corupcao/o-preco-do-jeitinho-brasileiro>. Acessado em junho de 2012. Texto adaptado.




Figura 9. LD “*Brasil Intercultural. Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4: língua e cultura brasileira para estrangeiros*” (2021) p. 48 (Barbosa e Schrägle 2021, 48)

3.2. Discussão de resultados – Oralidade e Marginalização

Nos capítulos anteriores, tencionou-se fomentar um corpus sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e os elementos envolvidos nesse processo. Foi destacada a importância de um ensino intercultural, contextualizado, com situações reais de uso e materiais autênticos para que o aprendente possa realmente experimentar o “ser-estar” nessa Língua-Cultura, atravessando os níveis culturais, sociolinguísticos e pragmáticos. Porém, apesar da abundante bibliografia sobre as temáticas citadas anteriormente, os materiais didáticos à disposição dos professores e aprendentes não refletem necessariamente os conhecimentos partilhados sobre esse ensino. Ainda há uma reprodução de materiais com foco na competência linguística (Conselho da Europa 2001) prescrita e muitas vezes alheia à cultura que pertence, o que não reflete a realidade linguística brasileira (Mendes 2004).

Dentre os materiais analisados na secção 3.1 deste trabalho, é possível dividir as publicações dos últimos 20 anos em três grupos em relação aos aspectos culturais e da oralidade (com foco nos diminutivos) em: 1- Os que não fazem referência e tratam a linguagem maioritariamente como a língua escrita, 2- os que fazem referências ou utilizam superficialmente alguns desses aspectos, mas sem muita reflexão sobre e 3- aqueles que realmente se propõem a apresentar a língua dentro da cultura.

Dentro do grupo 1, podemos destacar materiais como o *Português XXI 1* (2012), o *Tu Cá Tu Lá* (2021), os *Passaporte para Português 1 e 2* (2014 e 2016), os *Entre Nós 1 e 2* (2018 e 2019) e os *Português em Foco 1, 2, 3, 4* junto à nova edição *PLNM Nível A2* (2015 a 2020), que não fazem referências ao diminutivo. No grupo 2, podemos considerar alguns livros didáticos como os *Português Como Língua de Acolhimento (PLAc)* (2019) e *Gramática Ativa 2* (2012) (que somente fazem referência aos diminutivos como forma de pequenez e juízo de valor). Por fim, no grupo 3, destacam-se o *Tudo bem?* (2005), o *Falar. Ler. Escrever Português* (2006), o *Novo Avenida Brasil 2* (2012), o *Estação Brasil* (2017), o *Brasil Intercultural* (2021) o *Brasileirinho* (2017) e o *Samba!* (2020), mesmo que nestes dois últimos não haja exposições sobre os diminutivos, os recursos são utilizados com frequência e possibilitam o debate sobre este aspecto em sala de aula.

Notou-se, durante a análise, que a valorização da Língua-Cultura e da oralidade nos materiais reflete-se diretamente na utilização dos diminutivos, pois em todos os livros em que esses aspectos ganham destaque, observa-se a recorrência ou relevância do recurso. É possível compreender também que a valorização da oralidade não está diretamente relacionada ao fato do material ser mais recente e sim às escolhas editoriais. Há materiais com mais de 15 anos em que se utiliza textos autênticos e outros publicados nos últimos 3 anos que não o fazem, apesar das indicações do QuaREPE (2017) e QCER (2011), analisados anteriormente neste trabalho.

Após esse levantamento, faz-se necessário retomar Mendes (2004) no que diz respeito a um ensino que se distancia do seu objetivo intercultural. Na altura da publicação, a linguista já expunha a falta de elementos interculturais (e, neste caso, orais) nos materiais de PLE, o que se percebe ainda hoje nas publicações atuais, que “representam aspectos estanques da cultura da língua-alvo, expostos através de amostras descontextualizadas, que servem apenas para “praticar” os aspectos formais da língua” (Mendes 2004, 186). Os resultados também refletem a escassez de publicações e materiais didáticos que destacam o uso do diminutivo, como analisado anteriormente em Santos e Coelho (2008).

Do mesmo modo, a falta no enfoque pragmático ou ao nível do discurso, consolidam a conclusão de Rizzi (2009), de que um aluno que estuda sozinho pode ter dificuldades a nível discursivo, pois os manuais ainda abordam a linguagem de forma estrutural e pouco semântica, distanciando os alunos da língua falada no cotidiano e os significados partilhados culturalmente. De modo geral, sendo o livro didático, por vezes, o único meio de aprendizagem do Português por alunos estrangeiros, percebe-se como uma problemática o fato de que os conhecimentos formais não são suficientes na interlocução cotidiana. Na comunicação, os falantes utilizam muito mais do que o léxico e a gramática para se comunicarem, uma vez que comunicam “além daquilo que as palavras que usam significa” (Lima 2006, 14). As consequências são as possíveis falhas no nível discursivo, principal objetivo dentro da Abordagem Comunicativa, hoje já considerada como um “sinónimo” de ensino de língua estrangeira (Brown e Lee 2015, 29). De modo geral, os professores precisam estar cientes destas questões e adaptar os programas e currículos para possibilitar a aquisição linguística dentro da cultura e da interlocução cotidiana, de forma a complementar os livros à disposição que, em sua

maioria, ainda não permitem aos alunos o exercício da “liberdade, autonomia e criatividade”, destacado por Mendes (2004).

Este trabalho não tem como objetivo puramente criticar os materiais publicados para o ensino de PLE e sim de fazer um levantamento dos elementos próprios da oralidade (com foco nos diminutivos) e da sua representação nos livros à disposição dos professores e aprendentes. Entende-se que todos os materiais servem para um objetivo, que não há um modelo que sirva para todos os contextos e que os aprendentes e professores podem escolher aquele que melhor se ajusta às suas realidades. Entretanto, não é possível desconsiderar certos aspectos próprios ao processo de aquisição de língua estrangeira, o que exige do professor uma sensibilidade maior a estas temáticas.

Os resultados levantados nesta pesquisa complementam-se aos resultados obtidos por Hong (2019), que desenvolveu uma análise sobre diversos materiais didáticos sobre o ensino de PLE, de modo a entender como esses representavam a cultura e identidade brasileira e os processos linguísticos e multimodais que possibilitam esse processo. A linguística evidencia o material didático como elemento central no ensino de PLE e também destaca o seu viés ideológico, uma vez que os conteúdos ali descritos apresentam a língua e a cultura para pessoas que propriamente não a conhecem. Portanto, as escolhas de textos e imagens feitas pelos autores sustentam uma imagem da cultura, da identidade nacional, da formação étnico-racial, diversidade cultural e os seus valores, que, de certa forma, relacionam-se ao gosto e subjetividade do autor (Hong 2019, 10).

Dentre as conclusões levantadas, a autora destaca que o material didático de PLE ainda apresenta estereótipos do Brasil, como, por exemplo, ao reproduzir o discurso de uma determinada variedade regional como “mais correta”, na centralidade de representações do Sudeste como identidade brasileira, na beleza das mulheres como tema ainda recorrente e no ideal de sincretismo cultural. Sendo assim, os materiais didáticos representam o Brasil como forma de “promoção de um país como cartaz turístico, logo, numa apresentação do que há de mais superficial e imediato numa cultura” (Hong 2019, 120), reproduzindo uma imagem “pré-fabricada” da cultura e sociedade brasileira, o que vai de encontro com os aspectos levados em consideração neste capítulo e no anterior.

Tendo em consideração que qualquer discurso e ato de fala é influenciado por elementos culturais, que, por sua vez, são frutos dos significados que partilhamos sobre as coisas (Hall 2006 e 2016), conclui-se que a imagem cultural e linguística ilustrada nos

materiais não reflete a realidade da historiografia, da constituição, das relações interpessoais, das desigualdades sociais, raciais e de gênero que atravessam a sociedade e os discursos da Língua-Cultura brasileira.

A partir disso, é possível concluir que os materiais que não apresentam debates sobre os elementos da realidade sociocultural e linguística brasileira, mitigam todos esses discursos e criam uma imagem que, na verdade, distancia o aprendente da Língua-Cultura alvo, da origem dos discursos e dos seus significados partilhados. Um ensino que não atravessa, dentro do contexto brasileiro, a temática dos estereótipos, a língua falada em momentos informais ou de oralidade, as relações interpessoais, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, assim como os seus elementos extralinguísticos, marginaliza aquilo que é propriamente brasileiro e reproduz esta marginalização através do ensino.

3.3. A marginalização dos elementos da oralidade e temáticas culturais ligadas à realidade brasileira nas aulas e materiais de PLE

A marginalização dos elementos da oralidade e temáticas culturais ligadas à realidade brasileira nas aulas e materiais de PLE dá-se quando os materiais didáticos hierarquizam os conteúdos e temáticas utilizadas nas aulas e manuais, priorizando apenas o ensino prescrito da gramática e, no caso do PLE, a inserção de “cultura” como um dos conteúdos a serem aprendidos, e não correlacionado com a língua.

Os materiais possuem discursões rasas, centralizadas na música, futebol, lindas paisagens, que reforçam os estereótipos do Brasil como um país exótico ou folclórico (Hong 2019), e essa hierarquização de conteúdos aponta a uma marginalização de temáticas emergentes para o entendimento da cultura nacional, que influencia o modo de viver e, conseqüentemente, comunicar, do brasileiro.

Neste panorama, a língua popular é vista como menos importante socialmente ou culturalmente, o que não reflete a realidade, resultando assim em problemas de proficiência no processo de aprendizagem do aluno, que, apesar da competência gramatical, não desenvolve competência sociolinguística, pragmática, nem mesmo intercultural.

Neste sentido, Gomes et al. (2019) destacam que traços de identidade fazem parte de “genética da língua”, e sendo assim, a oralidade é

uma das formas não só de manifestação dessa identidade, mas de compreensão de identidades outras-, esta habilidade deve ser trabalhada em sala de aula com o devido cuidado, abrangendo as mais diversas variedades linguísticas de distintas comunidades. Do contrário, estaremos ensinando o aluno a marginalizar línguas e, conseqüentemente, culturas. (Gomes et al. 2019, 52)

Os autores completam que, nesse panorama, deve ser preocupação do professor de língua a forma com que a oralidade é tratada em sala de aula e que a sua prática venha a desenvolver essa habilidade, além da empatia com as diversas manifestações linguísticas e de identidade. Neste aspecto, não só as aulas, mas também os materiais didáticos devem promover as diversas variedades da língua, isto é, praticar as mais diferentes maneiras de falar um mesmo idioma (Gomes et al. 2019, 52).

Apesar disso, existem na língua portuguesa (como em todas as línguas, aliás) diversos textos autênticos, desde músicas às obras da literatura nacional, que contribuem para uma proposta de ensino intercultural e culturalmente significativo, pois reproduzem diversos elementos que constituem a identidade nacional dentro do seu contexto de produção, apresentando assim, a língua dentro dos atos de fala.

Dentre alguns textos já analisados anteriormente, propõem-se, a partir desta pesquisa, outras três obras para este propósito, pois além de apresentarem uma linguagem cotidiana, possibilitam ao aprendente conhecer elementos sobre a cultura do país, sobre a sua historiografia, relações étnico-raciais, assim como as relações de poder. Nestes textos, o recurso utilizado para transmitir todos estes sentidos é o diminutivo, temática central desta dissertação.

A crônica *Diminutivo*, do escritor Luís Fernando Veríssimo constrói-se através de diversos elementos significativos do cotidiano brasileiro, assim como da sua língua. O autor destaca o uso de formas equivalentes ao diminutivo dentro das outras línguas românicas, como o francês, o espanhol e o italiano, e elucida o quanto esse uso é cotidiano, mas que isto é muito característico do Português.

Veríssimo destaca que o diminutivo tem o seu sentido afetivo, que designa o que é agradável, mas também de forma a “desarmar” palavras que tenham um sentido mais negativo, como observado por Skorge (1958, 51), de que o interlocutor que emprega o diminutivo põe a linguagem afetiva em primeiro lugar, tornando-a mais amável.

Partindo do pressuposto que todos os usos partem de uma perspectiva afetiva ou melódica, não utilizaremos “afetividade” ou “afeto” como uma categoria, mas como a intenção que, por vezes, esconde-se por trás desta forma, dependendo de cada contexto.

Na crônica, um dos sentidos analisados foi o de **suavização ou eufemismo** que o diminutivo pode produzir, como é o caso de “operaçãozinha”, palavra que traz um peso muito menor que a palavra “operação” ou “cirurgia”. Este uso revela uma preocupação da pessoa que está proferindo o discurso, demonstra uma afetividade e também uma intenção em não preocupar o outro ou a si mesmo. Esse eufemismo também é percebido no uso da palavra “casinho” para substituir a palavra “caso”, forma popular para se referir a um relacionamento que não é público ou até mesmo uma relação extraconjugal/traição. O mesmo ocorre com a palavra “joguinho”, ao substituir socialmente a ideia de “jogo de azar” ou “jogo de aposta”, algo que no Brasil é proibido, salvo algumas exceções. Nesses casos, os diminutivos trazem numa nova perspectiva e uma nova informação sobre a temática apresentada e demonstra, mais claramente, o posicionamento do interlocutor, que se mostra favorável ou até mesmo adepto à prática, e por isso tenta deixar as palavras mais afáveis, de modo a tentar diminuir a semântica negativa que ambas possuem. Esse posicionamento do interlocutor não é explícito e percebe-se apenas através do uso dos diminutivos, exemplificando o seu viés pragmático, além do sentido denotativo das palavras.

Uma categoria que, apesar de não ter sido listada por Skorge (1956 e 1958) como um dos usos do diminutivo, mas está totalmente integrado à cultura brasileira e, logo, aos atos de fala é a **socialização ou informalidade**. Isto pode ser cotidianamente observado na ideia de convidar alguém para tomar uma “cervejinha” ou para uma “reuniãozinha” entre amigos e o quanto isso difere de convidar alguém para tomar uma “cerveja” ou para uma “reunião” entre amigos. No primeiro cenário, visualiza-se um ambiente mais informal, com pessoas próximas, verdadeiramente um momento de descontração e despreocupação com protocolos. Tudo o que se diz nesses lugares, assim como os temas conversados, são levados com humor, no qual as pessoas passam “horas a fio”. Apesar de parecer que são muitos significados para apenas uma ou duas palavras, é o que se observa na prática cotidiana e nos significados partilhados socialmente, inclusive destacados pelo redator da BBC na publicação comentada no capítulo 1.

Perceber esses significados e códigos exemplifica o que o QECR (Conselho da Europa 2001) lista como Competências Gerais Individuais, isto é, o corpus que o

aprendente acessa para se comunicar, que inclui a forma com que este aprendente “categoriza” (Ferrari 2011) cada signo. Da mesma forma que diferentes Línguas-Culturas categorizam, por exemplo, a ideia “família” partindo de um preposto afetivo, de tamanho, entre outros, muitas das imagens e concepções que temos sobre diversas categorias mudam quando tratamos de uma sociedade diferente, como é também o caso do português. Perceber os significados que partilhamos socialmente sobre determinados signos são importantes para a vida em sociedade, pois retomando a citação anteriormente vista, “além do significado de cada palavra, escondem-se atitudes e comportamentos reveladores da cultura de chegada” (Rodrigues 2015). Isto é, a socialização prevista nessa categoria revela diversos códigos de comportamento, vestimenta, temáticas discursivas que só são percebidas quando se entende o aspecto sociocultural do diminutivo.

Além de “cervejinha”, o diminutivo é constantemente utilizado para se referir a comida. Veríssimo exemplifica este uso destacando a palavra diminutiva “feijãozinho” para representar uma comida que tem um preparo bastante elaborado, é bastante elucidativo pois, mais uma vez, remete à socialização e à afetividade do meio familiar, da matriarca que utiliza os diminutivos como forma de **convencimento** ou **atenuação** para que se coma mais, não só o feijão, mas também a “farofinha”, o “arrozinho”. No caso do “docinho” após a refeição, que, segundo o autor, disfarça o “entusiasmo pelas grandes porções” possui também seu sentido a reduzir a culpa de ainda aceitar a sobremesa.

Delimitar o que compõe a cultura brasileira não é uma tarefa simples, pois isso parte de um princípio de representações e de se sentir (ou não) representado. Entretanto, o ambiente familiar, o “almoço de domingo”, o tipo de conversa e códigos que se partilham nesse ambiente é algo característico e partilhado no imaginário do brasileiro (que, por sua vez, foi retratado na crônica). Sendo esta uma prática cultural, é também uma temática propícia ao estudo dos diminutivos entre outros elementos extralinguísticos.

Uma outra obra de enorme valor sociolinguístico é o poema “Vozes Mulheres” da Conceição Evaristo, um dos maiores nomes atuais da literatura nacional, que em grande parte de suas obras retrata a história de famílias que têm em comum uma memória da escravidão do Brasil. Muitas das personagens de seus contos e poesias são filhas, netos e bisnetas de negros africanos trazidos ao país na condição de escravizados e que ainda sofrem com as consequências desse passado tão desastroso, sendo este também um elemento da cultura e história brasileira, país composto em sua maioria por pessoas pretas e pardas. Apesar do recorte linguístico de que se pretende analisar nesse texto ser uma

parte menor de seu significado, quando se debate o ensino de uma Língua-Cultura, pretende-se apresentar ao aluno a construção dos significados além da competência linguística.

Sendo assim, esta obra, em consonância com as bases da ACIN, apresenta múltiplas competências e níveis de interpretação que possibilitam o debate de diversas questões nas salas de aula de PLE, pois além da riqueza gramatical e linguística, há também o viés histórico e sociocultural. O eu-poético do conto “Vozes Mulheres” usa a “voz”, como a personificação da luta do seu espaço na sociedade, direitos e liberdade, de cinco gerações de mulheres pretas no Brasil. A primeira, no passado mais distante (porém nem tanto), é a bisavó que foi trazida ao Brasil no “porão de um navio” e a segunda, a avó que vivia para servir os brancos “donos de tudo”, representando as suas condições de escravidão, no qual ecoavam lamentos e obediência. A sua mãe, apesar de ainda encontrar-se numa posição de servidão, “ecoou baixinho revolta / no fundo das cozinhas alheias”. A sua própria voz ainda ecoava fome e, por fim, a sua filha, que deu voz às mulheres anteriores e ressoa o eco de vida e liberdade. É perceptível a gradação das potências representadas pela autora em que por si só renderia uma nova pesquisa, porém a questão que será analisada neste momento é a do uso diminutivo de “baixinho”.

Dentro do contexto literário e histórico que percorre a poesia, percebe-se que esse diminutivo foi utilizado junto a uma virada no texto no qual a mulher conseguia proferir, mesmo que pouco, sua revolta. “Baixinho” neste contexto não se refere apenas a **quantidade** ou **intensidade** de volume, mas se refere à **impotência, impossibilidade e miséria** vivida pela personagem, no qual soma esse significado ao lirismo que constrói a ideia trazida pelo verso. A expressão “ecoou baixo” não apresentaria o mesmo efeito no sentido que se quer atribuir e representar sobre o lugar de fala e condição da pessoa que é representada, sendo assim, foi escolhido o diminutivo como recurso lírico de riqueza literária.

De forma complementar, “Os Miseráveis”, de Sérgio Vaz, traz consigo temática de memória da escravidão e as consequências de um passado escravista. Sérgio Vaz, poeta do movimento marginal brasileiro, descreve no poema “miseráveis” dois homens que infringem as leis. Durante o texto, o autor cria a imagem de Vitor, homem pobre, que teve um passado de privações, que hoje virou ladrão e rouba “pelo pão”. Em contraste ao anterior, Hugo, de origem abastada, criminoso do chamado popularmente “colarinho branco”, rouba para enriquecer mais e mantém-se impune. O poema denuncia, bem no

início, como a desigualdade social e racial entre os personagens é determinantes para seus finais.

Como o texto é contruído através de antíteses, ao contrário de Vitor, Hugo tem a pele “branquinha”, expressão destacada pelo autor, de esta forma diminutiva, de forma a atribuir uma carga semântica maior. Através da palavra “branquinha” o autor estabelece um sentido mais **irônico**, porém, nomeadamente de **protesto** ao privilégio que Hugo tem por ser branco, denunciando o racismo que perdura na sociedade brasileira e diferencia os personagens entre “ladrão” e “salafrário”, palavras com pesos muito diferentes. Até mesmo o destino destas pessoas é determinado por essa desigualdade, no qual um deles continua livre, podendo concorrer até a um alto cargo público, enquanto ao outro, só lhe resta apenas a prisão e “virar crente”. Claramente, numa poesia, todas as palavras, formas e até mesmo suas posições possuem uma motivação que a justificam e esta escolha define o tom no qual este texto deve ser lido. Sendo assim, a antítese e o uso do diminutivo no verso criam um tom de crítica e protesto, comprometem a percepção do que foi escrito e o enquadra a obra no movimento em que está alocada.

As três obras apresentadas ilustram diferentes faces da oralidade, dos usos dos diminutivos e, principalmente, cultura e identidade brasileira que não podem ser representadas aos aprendentes através de exposições gramaticais ou diálogos a fim de exemplificar um novo conteúdo, isto é, sem o uso de materiais autênticos culturalmente significativos.

Dentre os diversos motivos que podem ser apontados como causadores da marginalização da oralidade e da hierarquização de conteúdos, de modo a excluir tópicos importantes dentro da realidade sociocultural da Língua-Cultura, dois motivos podem ser destacados: 1) a emergência recente do português como campo de pesquisa e 2) a formação de professores para atuar no ensino do PLNM (com formação específica em Língua-Cultura ou de certa forma sensibilizados para um ensino comunicativo e intercultural).

Almeida Filho (2012) destaca que apesar de o ensino de Português Como Língua Não Materna no Brasil ser praticado desde o período colonial, esta área só se consolidou como campo de pesquisa e campo de atuação profissional – de forma consciente - nos últimos 20 anos. Após traçar um histórico do ensino de línguas estrangeiras e o seu reflexo na educação brasileira, o autor expõe que apenas no final da década de 80 o PLE emergiu

como área do conhecimento, que culminou na publicação dos primeiros livros didáticos para esse fim. As primeiras publicações acadêmicas sobre a temática datam a segunda metade da década de 80 (Almeida Filho, 1989) e, desde então, esta área de ensino já possibilitou grande oferta de cursos no Brasil e no resto do mundo, muitos deles financiados pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil, Embaixadas e até mesmo pela Unesco. O autor critica o tratamento dado à especialidade no meio acadêmico e completa

quando houver o desejo de uma parte do corpo docente ou ainda o de uma outra parte alheia à instância, esse desejo de introdução do PLE será tratado por esse poder político no setor que puder chamá-lo a si, geralmente no bojo da grande área da Linguagem. Pode-se, portanto, encontrar o PLE atrelado a quem detiver os direitos de gestão da Língua Portuguesa, mesmo que essa unidade não possua atividades de pesquisa sobre a dimensão “ensino de língua estrangeira”, isso com óbvias perdas para a área de especialidade e para os alunos em si. (Almeida Filho 2012, 727)

Ainda neste panorama, o professor destaca que a falta de consolidação do PLE como um departamento prejudica no desenvolvimento da área, uma vez que

impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas de formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professor(a) de PLE no Brasil e em outros países. (Almeida Filho 2012, 728)

Desse modo, é possível compreender as consequências da problematização levantada por Almeida Filho (1989 e 2012) no desenvolvimento na área como um todo, mas principalmente na produção de materiais didáticos de PLE e na formação de professores. Há uma defasagem na formação de professores de Português como Língua Estrangeira, em Portugal, grande parte das universidades públicas e particulares oferecem disciplinas, especializações, mestrados e doutoramentos na área de PLE, diferentemente do Brasil, na qual são poucas as universidades que possuem um programa exclusivo a esta temática, não sendo considerada apenas uma linha de pesquisa dentro da Linguística Aplicada. Deste modo, parte dos professores que atuam no mercado de PLE não necessariamente foram expostos a uma formação de competência intercultural, as competências desenvolvidas no processo de aquisição de uma LE, as habilidades, abordagem e metodologias disponíveis, assim como os papéis do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo apresentar o sufixo diminutivo como um dos maiores produtores semânticos na língua portuguesa e este ensejo deu-se por compreender que inversamente proporcional às situações de uso, os documentos orientadores, assim como os materiais didáticos dedicados ao ensino de Português como Língua Estrangeira não apresentavam os diminutivos como conteúdo programático.

Apesar de refletir no primeiro capítulo sobre a importância da competência pragmática e sociolinguística equiparada (e por vezes maior) à competência linguística dentro do ensino-aprendizagem de LE, compreendeu-se o quanto na prática este ideal estava distante, apesar das diversas publicações com essa temática. Em consonância com esta afirmação, foi debatido também nesse capítulo a importância do ensino orientado para os atos de fala e para a produção oral, na qual a língua possa concretizar-se na sua função primeira: comunicar. Neste sentido, refletiu-se sobre o ensino de língua e de cultura e como o entendimento de cada um desses elementos são determinantes na escolha de metodologias e abordagens pelos professores de LE, o que influenciou na disseminação de abordagens comunicativas, de modo a acompanhar demandas atuais dos aprendentes.

No sentido das novas demandas, percebeu-se uma mudança no ideal de proficiência de modo a entender que a cultura e os elementos linguísticos-culturais fazem parte desta competência, como o caso dos diminutivos. Estas novas tendências abrem espaço a um aprendizado mais ativo nas aulas de LE de modo a propiciar e desenvolver o multilinguismo e a competência intercultural. Como ressaltado anteriormente, é extremamente importante, principalmente por parte do professor de LE, uma percepção crítica sobre língua, cultura e o seu ensino, de modo a apresentar aos aprendentes a língua como manifestação da cultura e vice-versa. Para tal, foi necessário descrever na secção 1.2 sobre o que se ensina como “língua” na aula de PLE, uma vez que língua não é apenas aquela prescrita nas gramáticas, e sim um organismo vivo na qual os falantes transitam entre suas variedades adaptando-se às necessidades de uso. Dentro desta percepção, o ensino de PLE não pode ser feito de modo a excluir a oralidade, pois assim é marginalizada a língua do povo brasileiro.

Em relação à cultura, apesar da dificuldade de definição do conceito, é definida por Hall (2016) como portadora dos sentidos simbólicos da vida em sociedade e que para comunicar-se de forma efetiva, os interlocutores devem perceber o suficiente do “outro”. Assim, pessoas que se comunicam na mesma língua devem ser capazes de decodificar, além dos códigos linguísticos, os aspectos culturais. Neste contexto foi destacado o estudo de elementos da oralidade sobre os quais manifestam-se os mais diversos níveis de produção linguística: o concreto, o abstrato, a pragmática, a ironia, o humor, além dos elementos de identidade linguística-cultural. Neste sentido, teceu-se uma problematização do quanto o ensino de PLE distancia-se do ensino de elementos extralinguísticos, como o caso dos diminutivos, o que reitera a questão levantada nesta pesquisa: a marginalização da oralidade e dos elementos extralinguísticos.

Sendo assim, foi apresentado, na secção 1.3 o sufixo diminutivo como um dos elementos de maior produção de significado na língua portuguesa e o quanto ele ilustra e permite o entendimento de diversos elementos pragmáticos e sociolinguísticos dentro da Língua-Cultura do Brasil. Apesar do que foi constatado, percebeu-se uma escassez na descrição dos diversos sentidos atribuídos aos diminutivos na Língua Portuguesa, tendo como duas de suas maiores pesquisadoras Skorge (1956 e 1958) e Pedro (1993), que além de identificarem mais de 24 possíveis sentidos produzidos pelos sufixos, descreveram este elemento como um dos recursos mais abundantes e indispensáveis no estudo da Língua Portuguesa. Além das semânticas identificadas por Skorge (1956 e 1958) e Pedro (1993), foram identificados ainda tantos outros em obras literárias e textos de diversos géneros textuais, presentes em expressões idiomáticas (p. 59), música (p. 49), poemas (p. 87-88), contos (p. 84), texto jornalístico (p. 78) e também em produções estrangeiras (p. 39-40) a retratar o diminutivo como aspecto que representa o português do Brasil na visão dos não-nativos.

Um elemento importante para o ensino de PLE é perceber a constituição do Português do Brasil. É perceber que Portugal e Brasil nunca estiveram no mesmo momento linguístico, que estudar a língua do Brasil é diferente de estudar a sua gramática e que nem mesmo o português brasileiro culto segue todas as recomendações gramaticais, pois nenhum falante é exclusivo de uma só variedade. Neste sentido, foi apresentada a ACIN (Mendes 2004) e a sua proposta de abordagem intercultural para o ensino de língua como cultura, com foco no sentido e na comunicação. Dentre os seus fundamentos, estão o uso de textos autênticos nos materiais didáticos, a integração entre competências, o

diálogo intercultural, a agência humana e a avaliação crítica do processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo, conclui-se que a escassez de publicações de pesquisas sobre os sufixos reflete-se também na presença deste conteúdo em materiais de referência e livros didáticos dedicados ao PLE, sejam eles de Português do Brasil, quanto do Português Europeu. Durante a análise, foram encontrados materiais que não fazem referências aos diminutivos, materiais que fazem referências superficiais e reproduzem a ideia de que o recurso expressa apenas tamanho e afetividade e, por fim, materiais que possuem um enfoque maior na oralidade e, como consequência, fazem uma exposição maior dos diminutivos. Constatou-se que a presença dos diminutivos nos materiais está diretamente relacionada aos LDs que utilizam (ou não) textos autênticos, o que traz novamente a reflexão sobre o que é representado como Língua-Cultura brasileira nestes materiais.

Observou-se, através das obras analisadas, ainda uma tendência ao ensino apenas da variedade culta, prescritiva, que, por muitas vezes, não se adequa a todos os atos de fala e contextos, o que se agrava uma vez que esse ensino não é feito de forma crítica e exclui elementos extralinguísticos, da oralidade e da língua popular, de forma a marginalizar essa forma de falar Português.

Visto as temáticas abordadas anteriormente, compreende-se que o reflexo dos estudos e avanço em publicações de LE não necessariamente têm se refletido nos materiais didáticos e aulas de ensino de português. Além da análise feita na seção 3.1, retoma-se Hong (2019), na seção 3.2, de forma a comprovar como o ensino de PLE ainda está muito distante do ideal ao perceber a forma com que a cultura e seus reflexos linguísticos estão representados nos materiais didáticos. Deste modo, conclui-se que, apesar de diversos LDs orientarem-se através dos descritores do QECR (Conselho da Europa 2001), estas publicações ainda estão muito ligadas à competência linguística e deixam de fora diversos elementos da realidade sociocultural do Brasil e seu reflexo na comunicação e nos atos de fala. Essa segregação de conteúdos partilham a mesma ideologia prescritiva normativa, culturalmente vazia, de modo a marginalizar aquilo tudo que está fora do “padrão” e hierarquiza os conhecimentos considerados válidos e importantes.

Nesse sentido, depreende-se que a marginalização da oralidade priva os alunos de um contacto real com a língua e dificulta a sua proficiência, mesmo quando os aprendentes possuem um domínio formal da língua. Do mesmo modo, constatou-se que uma das maiores influências sobre as críticas levantadas anteriormente deve-se à emergência do PLE como área de estudo independente e também na defasagem na formação de professores (que podem não compreender as dimensões do ensino de uma língua estrangeira).

Por fim, defendeu-se a oralidade e os elementos extralinguísticos como constituintes primordiais no processo de ensino-aprendizagem do PLE, de modo a criticar os manuais que ainda perpetuam o ensino prescritivo do português alheio à cultura e à identidade linguística. Do mesmo modo, concluiu-se que, o diminutivo é um elemento da oralidade bastante representativo do Português do Brasil e que através do uso de textos autênticos, como feito ao longo deste trabalho, viabiliza o entendimento dos mais diversos níveis semânticos, possibilitando a aquisição das competências pragmática, sociolinguística, cultural e intercultural.

Sendo assim, a exclusão dos diminutivos, bem como dos elementos extralinguísticos e socioculturais pertinentes à realidade sociocultural deve-se a um entendimento restrito ideológico sobre a norma padrão e sobre a hierarquização e marginalização de conteúdos e temáticas em sala de aula, com reflexos nos discursos e na própria construção do imaginário da Língua-Cultura brasileira.

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho, José C. P. D. 2012. “Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil.” In *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*, ed. Flávia Goulart Mota Garcia Rosa. Salvador, EDUFBA: 723-728.
- Almeida Filho, José. C. P. D. 1989. *O ensino de português para estrangeiros: planejamentos de cursos e produção de materiais didáticos*. Campinas, Pontes.
- Bagno, Marcos. 1999. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª Edição. São Paulo, Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. 2001. *Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola Editorial. Edição Kindle.
- Barbosa, Cibele N. e Isaure Schrägle. 2021. *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4*. Buenos Aires, Casa do Brasil.
- Bennett, Tony, Lawrence Grossberg, e Meaghan Morris, ed. 2005. *New keywords: A revised vocabulary of culture and society*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Bizon, Ana C. C., e Elizabeth F. do Patrício. 2017. *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. 2ª edição. Campinas, Editora Átomo. Edição do Kindle.
- Brown, H. Douglas, and Heekyeong Lee. 2015. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 14ª edição. New York, Pearson Education.
- Brown, Penelope. e Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, Michael, Adam Nichols, and David Stevens (eds). 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Canale, Michael, e Merrill Swain.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*: 1–47.

- Canale, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication*, eds. Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. London, Longman Group: 2-27.
- Castilho, Ataliba T. 2009. *A hora e a vez do português brasileiro*. Vol. 24. São Paulo, Museu da Língua Portuguesa.
- Clifford, James. 1988. *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Harvard University Press.
- Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2015. *Português em Foco 1 - Livro do Aluno: Níveis A1/A2*. Lisboa, Lidel.
- Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2017. *Português em Foco 2 - Livro do Aluno: Nível B1*. Lisboa, Lidel.
- Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2018. *Português em Foco 3 - Livro do Aluno: Nível B2*. Lisboa, Lidel.
- Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2019. *Português em Foco 4 - Livro do Aluno Níveis C1/C2*. Lisboa, Lidel.
- Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2011. *Gramática Ativa 1: Níveis A1/A2/B1*. 3ª edição. Lisboa, Lidel.
- Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2012. *Gramática Ativa 2: Níveis B1/B2/C1*. 3ª edição. Lisboa, Lidel.
- Comissão Europeia. 2016. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Plano de Ação Europeu no Domínio da Defesa*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0950>. (Consultado em: 02/2023)
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Asa Editores II. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. (Consultado em: 02/2023)

- Cunha, Celso., e Lindley Cintra. 2016. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Lexikon Editora Digital Ltda.
- Dias, Ana C. 2018. *Entre nós 1: método de português para hispanofalantes Nível A1/A2*. Lisboa, Lidel.
- Dias, Ana C. 2019. *Entre nós 2: método de português para hispanofalantes Nível B1*. Lisboa, Lidel.
- Ferrari, Lilian V. 2011. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo, Contexto.
- Ferraz, Andrea e Isabel M. Pinheiro. 2020. *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros: Básico A1/A2*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Gomes, Jean C. D. Silva, Samara H. C. D. Nascimento, Raisa S. Silva, and Maria M. R. Q. Sebold. 2019. "O tratamento da oralidade nos livros didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira." *Revista Línguas & Ensino* 2: 49-61.
- Gonçalves, Claudenir. 2017. *Brasileirinho - Português para Crianças e Pré-adolescentes*. Rio de Janeiro, E.P.U.
- Grosso, Maria J., António Soares, Fernanda D. Sousa, José Pascoal. 2011. *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*. Lisboa, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf. (Consultado em: 02/2023)
- Hall, Edward T. 1998. "The power of hidden differences." In *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, ed. Milton James Bennett. Maine, Intercultural Press: 53-67.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications.
- Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomasz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª Edição. Rio de Janeiro, DP&A.
- Hall, Stuart. 2016. *Cultura e representação*. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro, Editora Apicuri.

- Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett, e Richard Wiseman. 2003. "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory." *International journal of intercultural relations* 27, no. 4: 421-443.
- Hymes, Dell. 1972. "On communicative competence." In *sociolinguistics: Selected Readings*, eds. John Bernard Pride and Janet Holmes. Harmondsworth, Penguin Books: 269-293.
- Instituto Camões. 2017. *Referencial Camões PLE*. Lisboa, Camões - Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Jordão, Clarissa M. 2006. "O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso". Universidade Federal do Paraná: 1-9. https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_06/o_ensino_de_lem.pdf. (Consultado em: 02/2023)
- Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2014. *Passaporte para português 1: livro do aluno: níveis A1/A2*. Lisboa, Lidel.
- Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2016. *Passaporte para português 2: livro do aluno: nível B1*. Lisboa, Lidel.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania press.
- Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial.
- Larsen-Freeman, Diane e Marti Anderson. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. New York, Oxford University Press.
- Lévi-Strauss, Claude. 2008. *Antropologia estrutural*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Editora Cosac Naify.
- Lima, Emma E. O. F. 2012. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, E.P.U.: 52-53.
- Lima, Emma E. O. F. e Samira A. Lunes. 2006. *Falar... Ler... Escrever... Português Um Curso Para Estrangeiros*. São Paulo, E.P.U.

Lucchesi, Dante. 2006. “Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro”. *Revista da ABRALIN* 5 (Dezembro): 83-112.

Lucchesi, Dante. 2012. “A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas”. *Estudos de Linguística Galega* 4 (Julho): 45-64.

Martins, Nilce S. A. 2008. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. Vol. 71. São Paulo, Edusp.

MRE - Ministério das Relações Exteriores. 2020. *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Funag, Brasília. https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1124/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_espanhola. (Consultado em: 02/2023)

MRE - Ministério das Relações Exteriores. 2020. *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Funag, Brasília. https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1122/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_portuguesa. (Consultado em: 02/2023)

Pedro, Emília R. 1993. “À volta dos diminutivos – Uma análise contrastiva entre o português e o inglês”. Lisboa, *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*: 409-415.

Perini, Mário A. 2002. *Modern Portuguese: A reference grammar*. New Haven, Yale University Press.

Petter, Margarida. 2002. “Linguagem, língua, linguística.” In *Introdução à linguística: I. objetos teóricos*, ed. José Luíz Fiorin. 6ª edição. São Paulo, Editora Contexto: 11-24.

Ponce, Maria H. O. D., Silvia R. B. A. Burim e Susanna Florissi. 2005. *Tudo bem? Português para a nova geração*. São Paulo, Editora SBS.

Rizzi, Juliana P. A. 2009. “BONITINHO É UM FEIO ARRUMADO”: QUESTÕES DISCURSIVAS PARA O APRENDIZADO DE PORTUGUÊS POR FALANTES DE ESPANHOL”. *Congresso de Leitura do Brasil*, 17. São Paulo, Anais do 17º Cole.

- Rodrigues, Florbela L. A. 2015. “Língua e Cultura: sinergias indissociáveis no ensino-aprendizagem das línguas.” Dissertação de Mestrado., Universidade da Beira Interior.
- Santana, Mônica D. L. N. S., e Andrea P. Pacífico. 2019. *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*. Campina Grande, EDUEPB.
- Santos, Agenor G. e Sueli M. Coelho. 2008. “Uma reflexão acerca do emprego do sufixo diminutivo no português do Brasil”. In *Revista Alpha*, ed. Geovane Fernandes Caixeta. UNIPAM, Patos de Minas.
- Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A1 Volume 2*. Porto, Editora Porto.
- Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A2 Volume 1*. Porto, Editora Porto.
- Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A2 Volume 2*. Porto, Editora Porto.
- Santos, Edleise M. O. 2004. “Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.” Tese Doutouramento., Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- Savedra, Monica M. G., e Heloisa M. Liberto. 2013. “Competência intercultural e aquisição da LC2 em contexto de educação bilíngue Português-Alemão.” *EntreVer-Revista das Licenciaturas* 3, no. 5 (Julho/Dezembro): 156-169.
- Schmidmeier, Janete, e Adriana R. W. Takahashi. 2018. “Competência intercultural grupal: uma proposição de conceito.” *Cadernos EBAPE* 16 (Janeiro/Março): 135-151.
- Sifianou, Maria. 1992. The use of diminutives in expressing politeness: Modern Greek versus English. *Journal of Pragmatics* 17, no. 2: 155-173.
- Silva, Mariana K. D. A. 2017. “Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras.” *Pandaemonium Germanicum* 20, no. 31: 1-29.
- Skorge, Silvia. 1956. *Boletim de Filologia: Os sufixos diminutivos em português*. Lisboa, Centro de Estudos Filológicos: 50-90 e 222-305.
- Skorge, Silvia. 1958. *Boletim de Filologia: Os sufixos diminutivos em português (conclusão)*. Lisboa, Centro de Estudos Filológicos: 20-53.

Slade, Rejane D. O. 1999. *Português básico para estrangeiros: Principiante, Intermediário e Adiantado*. 2ª Edição. Washington, Yale University Press.

Soares da Silva, A. Normative Grammars. In: Lebsanft, F. & Tacke, F. (ed). *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2020, p. 679 – 700.

Tavares, Ana. 2012. *Português XXI: Livro do Aluno 1 – Nível A1*. Lisboa, Lidel.

Tylor, Edward B. 1874. *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. Boston, Estes and Lauriat.

Versignassi, Alexandre e Guilherme Jacques. 2022. “Quer entender rapidinho por que existe inflação? É fácil.” VC S/A, 7 Janeiro, 2022. <https://vocesa.abril.com.br/mercado-financeiro/quer-entender-rapidinho-por-que-existe-inflacao-e-facil/>. (Consultado em: 02/2023)

Walker, Ian. 2019. “Why Brazilians love baby talk”. BBC Travel, 15 janeiro, 2019. <https://www.bbc.com/travel/article/20190114-why-brazilians-love-baby-talk>. (Consultado em: 02/2023)

Wierzbicka, Anna. 1985. Different culture, different languages, different speech acts: Polish vs English. *Journal of pragmatics* 9: 145-178.

Williams, Raymond. 1976. *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London, Fontana/Croom Helm.

Yu, Hong. 2019. “A representação da cultura e da identidade brasileira em mauais de PLE.” Dissertação de Mestrado., Universidade de Lisboa.

Anexo 1 – Materiais Didáticos

Barbosa, Cibele N. e Isaure Schräge. 2021. *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4*. Buenos Aires, Casa do Brasil.

Bizon, Ana C. C., e Elizabeth F. do Patrício. 2017. *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. 2ª edição. Campinas, Editora Átomo. Edição do Kindle.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2015. *Português em Foco 1 - Livro do Aluno: Níveis A1/A2*. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2017. *Português em Foco 2 - Livro do Aluno: Nível B1*. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2018. *Português em Foco 3 - Livro do Aluno: Nível B2*. Lisboa, Lidel.

Coelho, Luísa e Carla Oliveira. 2019. *Português em Foco 4 - Livro do Aluno Níveis C1/C2*. Lisboa, Lidel.

Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2011. *Gramática Ativa 1: Níveis A1/A2/B1*. 3ª edição. Lisboa, Lidel.

Coimbra, Isabel e Olga M. Coimbra. 2012. *Gramática Ativa 2: Níveis B1/B2/C1*. 3ª edição. Lisboa, Lidel.

Dias, Ana C. 2018. *Entre nós 1: método de português para hispanofalantes Nível A1/A2*. Lisboa, Lidel.

Dias, Ana C. 2019. *Entre nós 2: método de português para hispanofalantes Nível B1*. Lisboa, Lidel.

Ferraz, Andrea e Isabel M. Pinheiro. 2020. *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros: Básico A1/A2*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Gonçalves, Claudenir. 2017. *Brasileirinho - Português para Crianças e Pré-adolescentes*. Rio de Janeiro, E.P.U.

Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2014. *Passaporte para português 1: livro do aluno: níveis A1/A2*. Lisboa, Lidel.

Kuzka, Robert., e José Pascoal. 2016. *Passaporte para português 2: livro do aluno: nível B1*. Lisboa, Lidel.

Lima, Emma E. O. F. 2012. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, E.P.U.

Lima, Emma E. O. F. e Samira A. Lunes. 2006. *Falar... Ler... Escrever... Português Um Curso Para Estrangeiros*. São Paulo, E.P.U.

Ponce, Maria H. O. de, Silvia R. B. A. Burim e Susanna Florissi. 2005. *Tudo bem? Português para a nova geração*. Editora SBS, São Paulo.

Santana, Mônica D. L. N. S., e Andrea P. Pacífico. 2019. *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*. Campina Grande, EDUEPB.

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A1 Volume 2*. Porto, Editora Porto.

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A2 Volume 1*. Porto, Editora Porto.

Santos, Ana S., e Lúcia Mascarenhas. 2021. *Tu Ca Tu La! A2 Volume 2*. Porto, Editora Porto.

Tavares, Ana. 2012. *Português XXI: Livro do Aluno 1 – Nível A1*. Lisboa, Lidel.

Anexo 2 – Hiperligações

Neves, Ernesto. 2013. “A praia dos riquinhos”. Veja Rio, 27 Fevereiro, 2013. <https://vejario.abril.com.br/cidade/aqueloo-beach-club-forte-de-copacabana/>.

(Consultado em: 02/2023)

Rivera, Ivan. 2020. “PORTUGUESIÑO”. 22 de outubro, 2020. YouTube vídeo, 0:45 min. <https://www.youtube.com/watch?v=Oqotri8t3Lg>. (Consultado em: 02/2023)

Splocations. 2011. “Comercial Nova Schin Cervejão”. 09 de maio, 2011. YouTube video, 1:02 min. <https://www.youtube.com/watch?v=mawWVVB6wGU>. (Consultado em: 02/2023)

Walker, Ian. 2019. “Why Brazilians love baby talk”. BBC Travel, 15 de janeiro de 2019. <https://www.bbc.com/travel/article/20190114-why-brazilians-love-baby-talk>.

(Consultado em: 02/2023)