

Marcas ideológicas presentes na comunicação no ensino de português a estrangeiros

Sérgio Duarte Julião da Silva*

Resumo

Uma análise do material de ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) ora existente no mercado revelará que as situações de comunicação conversacional a que são expostos os alunos prendem-se, em sua maioria, paradoxalmente apenas à sintaxe do português culto escrito. Tal modalidade da língua acaba por distanciar-se do português oral utilizado pelos brasileiros em sua prática cotidiana. A sintaxe do português falado, essencial para a comunicação, é pouco explorada no material didático de PLE. Levando-se em conta a proposta da Análise Crítica do Discurso de estudar a linguagem como prática social com vistas à comunicação e, para tal, considerar o papel crucial do contexto, a relação entre linguagem e poder e respectivas marcas ideológicas, investigamos até que ponto isso poderia ser útil nos materiais de PLE, haja vista o forte viés comunicacional naturalmente presente no ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: comunicação no ensino de língua, ideologia, português língua estrangeira.

Abstract

A close look at the materials currently used for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) will show us that the vast majority of conversational communication instances to which PFL students are exposed in class do not reflect the actual oral language used by Brazilians. Although it plays a vital role in communication, spoken Portuguese syntax is seldom explored in PFL materials. This paper considers the approach raised by Critical Discourse Analysis as a useful resource to study language as a speaker's communicational and social activity, and thus analyses the essential role of context as well as the relationship between communication, power, and ideology. Given the undeniable communicational aspect of foreign language teaching, this paper investigates to what extent such an issue may be exploited in PFL materials.

Key words: communication in language teaching, ideology, Portuguese as a foreign language.

1 Introdução

A língua foi criada para funcionar como instrumento de comunicação através da fala, sendo a escrita um sistema secundário de expressão: afinal, todos os povos, para se comunicarem, falaram antes de escrever e ainda hoje há os que

* Professor de Português Língua Estrangeira no Council for International Education Exchange, PUC-SP. Doutorado em Língua Aplicada na Universidade de São Paulo (USP). Contato: www.talenediomas.com.br.

se comunicam sem disporem de representação escrita de sua língua. É isso o que enfatiza Van Dijk (2000) ao lembrar que o estudo do discurso ganhou especial relevância quando se reconheceu o fato de que os estudos lingüísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos ou ideais, ou seja, presos a uma perspectiva saussuriana, mas “de preferência, que o **uso efetivo da língua** deveria ser objeto empírico das teorias lingüísticas” (grifo nosso). Tomando-se a comunicação como uma “troca verbal entre um falante, que produz um enunciado destinado a outro falante, o interlocutor, de quem ele solicita escuta e/ou resposta” (Dubois), temos que a comunicação é intersubjetiva, ou seja, estabelece a interação entre, no mínimo, dois sujeitos que pretendem comunicar-se.

Quando se ensina PLE, assume-se como objeto do curso capacitar um estrangeiro a fazer uso da língua portuguesa para comunicar-se de maneira bem-sucedida. Sabendo que a comunicação será tanto mais bem-sucedida quanto maior a intersecção de subcódigos (variações lingüísticas), preocupamo-nos em levantar a seguinte questão: Estariam os manuais de PLE considerando esse aspecto da comunicação? Ou, ainda: Estariam tais manuais cumprindo a tarefa de ensinar o português efetivamente utilizado pelos brasileiros em suas práticas de comunicação através da conversação? Ou, por fim: Teriam os professores de PLE noção da ideologia embutida na comunicação em aula, tanto metalingüística (a língua utilizada para ensinar a própria língua) quanto lingüística (modelos de utilização de língua entre falantes nativos)?

Marcuschi (1997) denota que “existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno”, explicando que tais sinais, como recursos verbais de orientação e organização da conversação, operam como marcadores nesse âmbito; portanto, verificamos a importância do papel dos sinalizadores de tais relações comunicativas (os marcadores discursivos¹).

¹ Inicialmente tratados por Marcuschi (1997) como *marcadores conversacionais*, essas estruturas receberam posteriormente, num minucioso estudo definidor de traços feito por Riso, Silva & Urbano (2002), a denominação de *marcadores discursivos*. Segundo os autores, essa denominação se apresentava

A análise de materiais de ensino de PLE feita por Julião da Silva (2004) mostrou que, paradoxalmente, os livros didáticos de PLE não apresentam preocupação relevante com os marcadores discursivos, visto ignorarem muitos aspectos pragmáticos – e, conseqüentemente, comunicacionais – da língua. Isso, concluímos, pode acabar por levar o aprendiz de português a problemas de ordem interacional e dificuldades perlocucionárias quando inseridos na cultura de países lusófonos ou mesmo quando interagiram oralmente com falantes de português em qualquer parte do mundo na tentativa de se comunicarem. Um indivíduo que aprenda uma língua sem tomar noções ou, ao menos, tomar contato com exemplos de como são processados os enunciados e produzidos os sentidos muito provavelmente viverá as agruras da incapacidade interativa e da inabilidade de realizar atos pela linguagem (atos perlocucionários). Se, além disso, não for exposto aos recursos e às estratégias através dos quais um falante organiza seu discurso no ato da enunciação, enfrentará dificuldades de inserção não só lingüística (pois poderá não compreender o conteúdo da mensagem), como também social (pois não contará com competência discursiva, comunicativa ou pragmática). Em outras palavras, seu desempenho dentro do campo da comunicação estará altamente comprometido.

E as ideologias inerentes à comunicação? Estarão os professores de PLE cientes de que esse fator se faz presente na sua aula desde a escolha do material até a exploração dele? Essa questão nos levou às abordagens da Análise Crítica do Discurso (ACD) e a uma segunda questão: Qual o impacto das ideologias nas aulas de PLE, haja vista o forte viés intercultural naturalmente presente no ensino de uma língua estrangeira?

mais "adequada e abrangente do que a de *marcadores conversacionais*", que sugere, "inevitavelmente, um comprometimento exclusivo com um tipo de texto oral, que é a conversação" (Risso, Silva & Urbano, 2002).

2 Teoria, metodologia e conceitos da ACD no ensino de PLE

Verificou-se possível definir a ACD como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle na forma como elas se manifestam através da linguagem. Wodak (2003) observa que, nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas lingüísticas em diversas expressões e manipulações do poder”. Entre os conceitos abarcados pela ACD, interessa-nos, no âmbito do ensino de PLE, dirigir especial atenção aos seguintes:

(a) **Contexto:** A interdisciplinaridade que sublinha a ACD encontra aplicação no ensino de uma língua estrangeira em função de o aluno estar defrontando-se com aspectos sociais, psicológicos, políticos e ideológicos, ao inserir-se em uma nova cultura, estando mais ou menos exposto a conflitos de tal ordem. Não só autores de materiais didáticos, como também professores de PLE, deverão ter seus olhos voltados à importância do contexto na produção e/ou apresentação de discursos e na construção de sentido a que se direcionará o aprendiz de português com vistas a possíveis conflitos.

(b) **Sujeito:** Para Fairclough (2003), os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Na ACD, rejeita-se firmemente o sujeito que, segundo Pêcheux (*apud* Brandão, 2005), “é assujeitado no universal como singular insubstituível”. Antes de mais nada, o professor de PLE será *em si* um sujeito em cujas atividades discursiva e metadiscursiva de aula haverá marcas ideológicas e sob cuja seleção e abordagem de materiais didáticos ilustrativos de uma cultura (no caso, a brasileira) se encontrará uma atitude guiada pela ideologia. Além disso, o *professor-sujeito* interpretará e utilizará as formas lingüísticas e discursos idealizados pelo *autor-sujeito* do material em aula.

(c) **Identidade:** A identidade tem a ver com a origem social, gênero, classe, atitudes, crenças de um falante, e é expressa a partir das formas lingüísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (autor do material didático) retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para esse locutor. Em contrapartida, identidades culturais diferentes e respectivos alicerces ideológicos estarão em conflito em sala de aula, considerando-se as diferentes origens sociais, gêneros, classes, atitudes e crenças de falantes de línguas diferentes (sujeitos professor e aluno) oriundos de diferentes culturas e, portanto, diferentes identidades culturais.

(d) **Crítica, ideologia e poder:** As noções de crítica, ideologia e poder são básicas para a ACD. Wodak (2003) entende a crítica como o resultado de certa distância dos dados, considerados na perspectiva social e mediante uma atitude política e centrada na autocrítica. Já ideologia é um termo utilizado para indicar o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder. Ele “se refere às formas e aos processos sociais em cujo seio e por cujo meio circulam as formas simbólicas no mundo social” (Wodak, 2003). Por isso, a ACD indica, como um de seus objetivos, uma espécie de desmitificação dos discursos por meio da decifração da ideologia. A linguagem classifica o poder e expressa poder, que se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências para tanto e que pode ser negociado. No ensino de PLE, teremos sujeitos oriundos de sociedades e nações em situações históricas de conflito em maior ou menor grau. No caso de alunos estrangeiros transferidos ao Brasil para exercerem altos cargos de decisão em multinacionais, o elemento *poder* torna-se mais sensível e se marcará presente na relação professor-aluno. Por outro lado, em caráter ora complementar ora conflituoso, caberá ao professor o papel de sujeito no poder de condução de aula, apresentando material e utilizando-se de discurso e metadiscurso portadores de ideologia e traços identitários culturais. No ensino de adultos, a quase inevitável comparação entre as estruturas da língua portuguesa com a língua nativa dos alunos poderá levar a julgamentos críticos da ordem do “ilógico”, “desnecessário” ou, em casos de extrema demonstração de poder, do “errado”, como se fosse cabível afirmar que um processo característico de uma

língua é errado simplesmente porque não ocorre num outro idioma (um exemplo disso é a reação de norte-americanos frente a determinadas estruturas não comuns entre o português e o inglês, tais como a flexão em número e gênero de adjetivos do primeiro idioma e inexistente no segundo ou, ainda, as diversas desinências modo-temporais e número-pessoais do português frente à simplicidade morfológica dos verbos ingleses).

3 Marcas ideológicas do discurso na comunicação

Para van Dijk (1995), ideologias são sistemas mentais abstratos e gerais que organizam atitudes socialmente compartilhadas. Adquiridas gradualmente por meio de processos longos e complexos de socialização, garantem a reprodução do grupo através do controle dos modelos mentais dos integrantes do grupo. Por se tratarem de opiniões sociais compartilhadas, constituem crenças avaliativas e terminam por funcionar como interface entre o ser social (coerção de outros membros do grupo) e o ser individual (modelos e experiências pessoais).

O conteúdo e a organização esquemática das ideologias de um grupo nas crenças socialmente compartilhadas existem em função das propriedades do próprio grupo dentro da estrutura social. Nessa organização, exercem papel fundamental as seguintes categorias: identidade (quem é admitido no nosso grupo?), objetivo (o que queremos?), posição relativa (quem são os outros?). Situações de conflito (um grupo *versus* o outro; nós *versus* eles) acabam por emergir das respectivas crenças do grupo, o que justificará atos concretos de dominação e abuso de poder. Nas estruturas discursivas de superfície podemos, assim, detectar a manifestação dos significados subjacentes (*underlying meanings*) que servirão tanto de base para as crenças de um grupo, quanto de justificativa para atos de dominação. Destarte, ao nos permitir delinear um esquema de percurso tal como *ideologias* → *modelos* → *produção do discurso*, van Dijk nos mostra que uma análise dos discursos permite uma análise das ideologias, ou seja, a ideologia “aflora” no discurso por intermédio de marcas de construção e permeia todo o processo da comunicação.

Longe de ser uma lista exaustiva, a relação abaixo sugere algumas marcas ideológicas detectáveis na estrutura do discurso e passíveis de exploração ou, ao menos, de conscientização por parte de autores de materiais didáticos de PLE e dos professores que deles se utilizarem:

Estruturas de superfície:

Alto volume (ênfase), contornos entonacionais (ironia, polidez), sotaques (prestígio): tais estruturas podem ser percebidas no material de áudio utilizado em aula e merecem a atenção do professor. Por exemplo, um aluno oriental interpretará essas estruturas de superfície em diálogos apresentados em aula sem tomar os padrões de sua própria língua e idioma como referência? Fatores sutis como a ironia, por exemplo, podem ser dificilmente percebidos ou – o que seria pior em termos comunicativos – inadvertidamente produzidos pelo falante estrangeiro de português, podendo levar seu interlocutor brasileiro a construir sentidos diferentes do proposto.

1. **Sintaxe:** No anexo, ao discutir o uso “errado” que os paulistas fazem do subjuntivo ao se comunicarem (embora erroneamente tenha denominado o subjuntivo um tempo verbal, e não um modo), o autor claramente afirma sua posição através de “eu” e da voz ativa. Entretanto, quando se trata de fundamentar suas colocações em pressupostos científicos vagos, o autor elide o sujeito através de estrutura com pronome apassivador (“*pode-se entender o real significado*” em vez de “*podemos*” ou “*posso*” ou “*você pode entender o real significado*”). O sujeito é ainda elidido na oração reduzida por gerúndio “*lançando mão da antropologia, da sociologia e de sofisticados conceitos de semiótica*”, o que, de certa forma, “isenta” o autor de qualquer impropriedade sobre a qual ele pudesse vir a basear-se para apresentar sua explicação “científica” quanto ao uso do subjuntivo pelos paulistas. Um texto como este em aula de PLE, além de distorcer os conceitos de norma, ignorar investigações sociolingüísticas e conclamar uma espécie de cruzada prescritivista de purificação do português através do uso do presente do subjuntivo conforme a norma culta, traz consigo forte marca de

superioridade do grupo “que fala o português correto”, mostrando ao aluno estrangeiro um cenário irreal do português falado. Ao argumento de que o texto tem como objetivo não passar de uma abordagem humorística do tema, lembramos que isso também justificaria as piadas baseadas em racismo e discriminação social.

2. **Léxico:** Termos aparentemente equivalentes expressam posicionamentos ideológicos no ato da comunicação. Ao discutir um assunto polêmico, como o Movimento de Libertação dos Sem-Terra (MLST), a escolha entre *invasão* e *assentamento* carrega em si julgamento e postura ideológica. Ao escolher um texto como esse para apresentação em sala de aula, o professor de PLE deverá ter ciência disso e, sem necessariamente julgar o fato, explorar variantes lexicais para o artigo.

3. **Semântica local:** Os chamados *disclaimers* (declarações de renúncia expressa de responsabilidade) de que fala van Dijk (1995) podem ser vistos no anexo quando o autor, logo no primeiro parágrafo, procura preservar sua face frente aos leitores paulistas e coloca: “*Eu não tenho nada contra presidentes paulistas. A minha implicância é com o subjuntivo paulista*”. Em outras palavras, ao dissociar a prática discursiva (comunicacional: o subjuntivo paulista) do falante (comunicador: o paulista), o autor protege sua face e estabelece que não se opõe ao agente, mas sim ao ato, como se este fosse independente daquele.

4. **Superestruturas (estruturas esquemáticas):** A notícia (superestrutura) pode aumentar ou diminuir a importância dos tópicos, valendo-se de argumentação estratégica. Em textos jornalísticos como o do anexo, a manipulação da superestrutura parece ser mais óbvia, valendo-se do raciocínio dialético no qual, segundo Perelman (2004), é essencial obter a adesão do interlocutor (pois, para considerar ponto pacífico a conclusão a que chega, é indispensável a aceitação de tal conclusão pelo interlocutor) e, ainda, de argumentos pragmáticos, através dos quais se avalia um ato consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis e o sucesso é o critério da validade.

5. **Pragmática:** A desigualdade social aparece expressa na desigualdade entre falantes em modelos interacionais e pode surgir nos diálogos apresentados em livros didáticos para ilustrar situações de comunicação entre chefes e empregados, ricos e pobres, moradores de zonas ricas e moradores de zonas pobres, paulistas e não-paulistas etc. A apresentação em aula da utilização dos imperativos na prática dialógica no Brasil sem tanta modalização como em línguas como o inglês, poderá levar à falsa conclusão de que o “*por favor*” pode ser suprimido sem prejuízo ao ato de fala e sem que nele se imprima uma marca de desigualdade entre os interlocutores.

6. **Interação dialógica:** O monopólio de estratégias de gestão conversacional em que os marcadores exercem papel fundamental é de extrema importância não só na preparação e seleção do material didático, mas também na gestão do discurso do professor na própria aula. Assim, estaria o professor utilizando a mesma técnica de manutenção de turno que o diálogo do livro didático utiliza? Seriam as técnicas de assalto de turno do professor as mesmas que o aluno verificaria no seu material? Teria o professor de PLE plena consciência das diferenças culturais, decorrentes da diferença de identidades em aula, inerentes à gestão da conversação em culturas distintas? Como o professor ensinaria o aluno a não simplesmente transportar as técnicas de gestão conversacional típicas de seu idioma pátrio para o português, incorrendo numa tradução lexical inócua em termos comunicativos?

4 Conclusão

Diversas são as vantagens que a Análise Crítica do Discurso pode oferecer à produção de material de PLE e à sua prática de ensino. Em primeiro lugar, trata-se de um atrativo de interesse ao aluno: muitos estrangeiros residentes no Brasil interessam-se em discutir assuntos atuais e explorados na mídia local, principalmente quando a questão sublinha o aspecto cultural, a manipulação de poder e os meios de expressão no ato da comunicação. Em segundo lugar, a

ACD auxilia os alunos a se tornarem leitores com maior grau de discernimento frente a um texto de mídia ou interlocutores mais atentos diante de um discurso oral produzido por um brasileiro nativo. Isso os incentivaria a descobrir os significados subjacentes em cada discurso e entender melhor a cultura na qual estão inseridos, interagindo de forma mais eficiente. Em terceiro lugar, professores familiarizados com a ACD poderão atentar a uma maior variedade de materiais didáticos através dos quais possam mostrar aos alunos estrangeiros conceitos como conotação, denotação, *framing*, pressuposição etc., os quais, longe de serem conceitos escolares abstratos, constituem importantes ferramentas na interpretação de discursos e na administração do conflito de subjetividades. Como aponta Perelman (2004), “se o sentido é obra humana, e não a expressão de uma realidade objetiva, o principal perigo que se deve combater é o conflito das subjetividades”.

Por fim, o professor deverá ter ciência de que, antes de mais nada, é um *sujeito* inserido numa cultura e numa sociedade, o que revestirá seu discurso e metadiscurso, ao comunicar-se na sala de aula, de marcas ideológicas de diversas naturezas. A devida atenção a esse fato o ajudará a criar uma instância de interação e de comunicação que poderá servir de modelo a um estrangeiro quando de sua prática interativa com brasileiros fora da sala de aula.

Bibliografia

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

CÂMARA JR., J.M. **Manual de expressão oral e escrita**, 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CASTILHO, A.T; PRETTI, D. (orgs.) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: Projeto de Estudo da Norma Lingüística Culta de São Paulo. São Paulo: FAPESP, 1987. v.2 (Diálogos entre dois informantes)

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

FREIRE, R. Subjuntivo à paulista. **Revista Época**, São Paulo, 16 jan. 2006, p. 98.

GRANNIER-RODRIGUES, D.M. E LOMBELLO, L.C. A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: ALMEIDA FILHO e LOMBELLO (orgs). **O Ensino de Português para Estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

JULIÃO DA SILVA, S.D.,2004. **Marcadores Discursivos no Ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Dissertação. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios)

MATOS, F.G. Quando a prática precede a teoria. In: ALMEIDA FILHO; LOMBELLO (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RISSO, M.S.; SILVA, G.M.O. & URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I.G.V. (org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002. v.6 (Desenvolvimentos)

VAN DIJK, T.A. Discourse Analysis as Ideology Analysis. In: C. SCHÄFFNER ; A. WENDEN (eds.). **Language and Peace**. Aldershot: Dartmouth Publishin, 1995. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles.html>. Acesso em maio 2006.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2000.

VANOYE, F. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In:_____; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa. 2003.

Anexo

(fonte: Revista Época, 16/01/2006, p. 98)

Subjuntivo à paulista

por Ricardo Freire

Na semana passada, políticos importantes de vários Estados reclamaram contra o excesso de candidatos paulistas à Presidência. Eu não tenho nada contra presidentes paulistas. A minha implicância é com o subjuntivo paulista.

O subjuntivo – aquele tempo verbal, lembra? Em São Paulo, a exemplos de certas leis, o subjuntivo tradicional nunca “pegou”. Falar “que eu traga”, “que eu venha” ou “que a gente faça” é ainda mais raro do que proferir uma frase com todos os devidos plurais.

Você sabe que está em São Paulo quando ouve um “quer que eu venho?”, ou um “quer que eu trago?”, ou ainda um “quer que joga fora?”. Sem distinção de classe, religião ou fator de proteção solar: você ouve o subjuntivo paulista tanto da boca do seu porteiro quanto da boca de seu chefe. Venha de onde vier o próximo presidente, não vai ser nesta gestão que o povo de São Paulo aceitará o subjuntivo castiço. Operar uma transformação cultural de tamanha magnitude – a ponto de fazer com que seu vizinho de baixo para de dizer “quer que eu interfono? – é trabalho para várias gerações. Antes de mais nada, contudo, é preciso estudar o fenômeno em toda a sua dimensão. Lançando mão da antropologia, da sociologia e de sofisticados conceitos de semiótica, pode-se entender o real significado e as verdadeiras intenções escondidas por trás das frases: (a) quer que eu jogue fora?; (b) quer que eu joga fora?; e (c) quer que joga fora?

Quer que eu jogue fora? Sim, de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o subjuntivo de maneira correta. Em alguns casos isso fruto apenas de boa educação; em outros de um esforço hercúleo para falar certo. Mas, na maior parte das vezes, o uso correto do presente do subjuntivo indica apenas indiferença. “Quer que eu jogue fora?” é uma pergunta que demonstra que a ação de jogar fora é mecânica, feita em nome da eficiência. A relação entre os interlocutores é fria, talvez estritamente profissional. Na seqüência do diálogo, o outro vai dizer “toma” – jamais “tó!”.

Quer que eu joga fora? O uso do subjuntivo paulista na primeira pessoa denota grande intimidade entre os interlocutores, e um autêntico desejo de executar a ação proposta. Alguém que pergunta “quer que eu joga fora?” está sinceramente interessado em jogar aquilo fora com o maior entusiasmo e um grande prazer. Outros exemplos onde isso fica mais claro: “quer que eu saio mais cedo?”, “quer que eu peço mais uma?”, “quer que eu mudo de canal?”.

Quer que joga fora? Cuidado. Quando o subjuntivo paulista é usado na terceira pessoa, é sinal de má vontade, desprezo e até mesmo indignação. Se a pessoa diz “quer que joga fora?”, com certeza se acha muito superior À tarefa de jogar qualquer coisa fora. Ou seja: já está pensando em alguém para jogar aquilo fora por ela. A pessoa que diz “quer que chama um táxi?” jamais vai pegar o telefone e ligar para o radiotaxi – ela vai é pedir para a secretária da secretária da secretária. Se você prestar atenção, “quer que limpa a sua mesa?” demora muito mais do que “quer que eu limpo a sua mesa?”, porque no primeiro caso o serviço evidentemente vai ser repassado a outro departamento. Olho vivo: subjuntivo paulista na terceira pessoa é terceirização na certa.

Voltaremos em breve, quem sabe com um panorama completo do verbo “vim” (como em “eu vou vim”) e um guia prático para o uso do verbo “tó” (como em “tó p'cê”).