

**CONTRIBUTOS DA PRAGMÁTICA
INTERCULTURAL PARA O ESTUDO DE
PRÁTICAS DISCURSIVAS EM AMBIENTES
MULTICULTURAIS DE APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA:
ESTUDO DE CASO**

Paula Simão

Carla Aurélia de Almeida

Paula Simão

Carla Aurélia de Almeida

Universidade Aberta,

Lisboa, Portugal

Contributos da Pragmática Intercultural para o estudo de práticas discursivas em ambientes multiculturais de aprendizagem do Português Língua Não Materna: Estudo de Caso

Intercultural Pragmatics' contributions to the study of discursive practices in multicultural learning environments for Portuguese as a Non- native Language: Case Study

Resumo: As expressões de delicadeza são um elemento muito particular de qualquer língua e contêm muito mais do que os aspetos linguísticos. Envolvem, também, aspetos pragmáticos, socioculturais e até projeções do imaginário linguístico dos aprendentes. O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma é que o distanciamento linguístico (compreendendo aqui a familiaridade ou “estranhamento”) pode influenciar a aprendizagem de uma língua (neste caso em particular do **português, língua não materna**), especificamente no que diz respeito às formas de tratamento e expressões de delicadeza.

Com base nas conclusões obtidas, procura-se fomentar uma reflexão sobre as estratégias a adotar por parte do professor como mediador das diferenças ou semelhanças linguístico-culturais na esperança de que esta traga benefícios na aprendizagem em Português Língua Não-Materna (PLNM) e todas as outras vertentes que lhe estão associadas.

Palavras-chave: delicadeza; “estranhamento”; familiaridade; distanciamento linguístico

Abstract: Politeness expressions are a very particular aspect of any language and encompass much more than just linguistic elements. They also involve pragmatic aspects, sociocultural aspects and

even the learner's projection of their linguistic imagination. The present study aimed to understand how linguistic distance (understood here as familiarity or “strangeness”) can influence language learning (in this case in particular, **Portuguese as a non-native language**), specifically regarding the ways of addressing people and politeness expressions.

With the conclusions drawn from this study, the intention is to promote a reflection on the strategies that teachers can adopt as mediators of linguistic and cultural differences or similarities, in the hope that this will lead to benefits in the learning of Portuguese as a Non- Native Language (PLNM) and all other aspects associated with it.

Keywords: politeness; “strangeness”; familiarity; linguistic distance

Introdução

O papel do professor num espaço multicultural assume uma complexidade particular: não só o seu conhecimento teórico é importante, mas também a sua sensibilidade às diferenças linguísticas, socioculturais e pessoais se afigura um aspeto fundamental. Torna-se, assim, importante compreender como é que o distanciamento linguístico pode influenciar a perceção e aquisição de uma língua, principalmente em enunciados com uma idiossincrasia cultural forte muitas vezes inexistente ou sem correspondência direta na língua materna dos aprendentes. Através da experiência pedagógica com estudantes de nacionalidades e culturas tão diversas, constatam-se algumas respostas “típicas” de certas nacionalidades e algumas surpresas comuns a certas culturas quando confrontados com enunciados específicos. No entanto, estas observações empíricas, embora relevantes, carecem de registos específicos e de um estudo aprofundado. Torna-se, assim, imperativo, como forma de responder eficazmente às dificuldades dos alunos de Português Língua Não-Materna (PLNM), compreender as razões subjacentes ao fenómeno do “estranhamento” linguístico, pois só assim será possível colmatá-las. Importa destacar que o distanciamento não constitui necessariamente um entrave, pode até, pelo contrário, ser uma ferramenta de trabalho interessante porque, no mundo contemporâneo, as línguas raramente são totalmente desconhecidas por mais que estejam em polos opostos. É sempre possível inferir alguns significados pelo contexto, pela gestualidade ou pela prosódia, mesmo que de forma limitada (WEINRICH, 1986: 190). Contudo, por mais que a língua possa ter elementos considerados universais por alguns autores, a universalidade da delicadeza – enquanto manifestação pragmática e sociolinguística – não existe, sendo cultural e linguisticamente situada: “(...) politeness may indeed be a universal phenomenon, i.e. it is found in every culture. However, what counts as polite behaviour (including values and norms attached to such behaviour) is (...) culture-specific and language-specific” (GU, 1990: 256).

Deste modo, o presente estudo pretendeu identificar aspetos específicos da língua e cultura portuguesas associados às expressões de delicadeza, propondo estratégias que promovam a construção de pontes linguístico-culturais. O objetivo último foi o de atenuar o grau de estranhamento experienciado pelos aprendentes, facilitando a sua aproximação à língua-alvo e potenciando o desenvolvimento de competências interculturais no processo de aprendizagem de PLNM.

1. Enquadramento teórico

1.1. A performatividade dos atos ilocutórios e a ideia de salvar a face

Segundo Austin e o seu discípulo Searle, qualquer ato ilocutório é performativo, pois dizer é fazer: “(...) to say something is to do something; or in which by saying or in saying something we are doing something” (AUSTIN, 1962: 12). No âmbito destes enunciados performativos, distinguem-se duas categorias: enunciados performativos primários (indiretos) e os performativos explícitos (diretos). Os primeiros, pela sua natureza menos literal, carecem de uma explicitação clara da ação que realizam ou ajudam a realizar (FARIA, 1992: 389), pois transportam um maior grau de delicadeza em oposição aos enunciados performativos explícitos que, como o próprio termo indica, são mais claros nas suas intenções.

Os atos de fala indiretos assumem um papel central no cumprimento das normas de cortesia e etiqueta linguística como se observa em português nos casos da utilização da interrogativa e do Pretérito Imperfeito como formas mitigadoras ao expressar discordância, permitindo ao falante preservar a relação interpessoal ao evitar uma confrontação direta e potencialmente rude.

Neste contexto, as questões de delicadeza e a noção de “face” revelam-se fundamentais na interpretação adequada dos sentidos subjacentes ao discurso. Goffman introduz-nos a noção de “face” que se pode definir como “the positive social value a person effectively claims for himself by the line of others assume he has taken during a particular contact” (GOFFMAN, 1967: 5). As nossas interações interpessoais são assim permeadas quer por fatores internos (preservação do “eu”) quer por fatores externos (proteção do “outro”).

Como exemplo paradigmático do uso da delicadeza, atentemos no pedido de desculpas cuja formulação pode variar entre implícito ou explícito, sendo possível encontrar diversas formas de o fazer: este pode ser feito através de (i) situações injuntivas (ordens) – “Desculpe-me!”; (ii) situações deícticas (utilização da 1ª pessoa do singular) – “Lamento!”; (iii) por meio da utilização do lexema PEDIR ou de quantificadores de valor axiológico (muito, imenso) – “Peço imensas desculpas!”; (iv) expressões axiológicas de desejo ou sugestão (“gostava”, “seria”) – “Agradecia que me desculpasses!” (CARREIRA, 1994: 110-112)

1.2. Os aspetos culturais no processo da aprendizagem de uma língua

A aprendizagem de uma língua implica não só a capacidade de compreender e produzir estruturas linguísticas gramaticais ⁴⁸, mas também o desenvolvimento das competências comunicativas que permitem interpretar e usar a língua de maneira adequada em situações comunicativas reais. Ao longo da progressão dos níveis de proficiência, espera-se que o falante se familiarize não só com os aspetos linguísticos, mas também com as normas pragmáticas da língua em diferentes contextos socioculturais. O objetivo é que o aprendente seja capaz de entender nuances culturais e sociais que afetam o uso da língua em interações quotidianas (por exemplo, formas de tratamento ou formas de delicadeza⁴⁹). Por exemplo, analisando o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), no nível A1 espera-se uma interação simples (com objetivos fundamentalmente funcionais e não tanto com enfoque na cortesia) e, a partir do nível intermédio, a expectativa é a de que o aprendente detenha sensibilidade para comunicar de modo elegante e, nos níveis avançados, pretende-se que o falante já domine os aspetos extraverbais (QECR, 2001: 57).

Para além dos aspetos pragmáticos e socioculturais, o QECR identifica a competência intercultural como um outro fator importante na aquisição de uma segunda língua. Esta perspetiva retoma os contributos de autores como Byram ou Hymes que já se focavam na ideia de uma comunicação apropriada, que iria para além dos fatores linguísticos, incluindo os fatores sociolinguísticos. Atualmente, estas competências procuram focar-se na capacidade de criar e gerir relações entre indivíduos de diferentes culturas “(...) which often involves the indirectness of politeness” (BYRAM, 1997: 3). A ideia de “politeness” (ou delicadeza) está ligada à noção de que o “outro” é diferente de nós, ao invés de ser “quase como nós” (BYRAM, 1997: 4). Isto implica que quando o “outro” é percebido como significativamente diferente do “nós”, seja por razões culturais, linguísticas ou sociais, essa distância tende a ser aceite com naturalidade, pois pressupõem-se códigos distintos e divergências expectáveis. Paradoxalmente, é na proximidade que as tensões podem surgir. Quando o interlocutor é “quase como nós”, as divergências criam um maior “estranhamento” e, por isso, são mais propensas ao desconforto. A aceitação da diferença ampla tende a criar tolerância. Todavia, a semelhança com ligeira dissonância, por sua vez, pode ativar mecanismos de alinhamento normativo.

⁴⁸ As estruturas linguísticas gramaticais são expressas em respostas consideradas corretas para efeitos de aferição da aprendizagem de uma língua e dizem respeito aos enunciados que apresentam concordância verbal e nominal; uma estrutura organizada dos seus constituintes – sujeito, verbo, objeto –; coesão e coerência textual.

⁴⁹ A título exemplificativo, nas orientações programáticas de PLNM (Ensino secundário), estas formas fazem parte da competência sociolinguística (Leiria, 2008).

1.3. A distância linguística nem sempre corresponde a uma distância cultural

Segundo o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* existem três tipos de distância: a distância material e geográfica; a distância cultural e a distância linguística (VALENZUELA, 2010: 71). Neste estudo, interessa-nos abordar, principalmente, os últimos dois pontos. Contrariamente à distância geográfica, as distâncias cultural e linguística não podem ser medidas com precisão. Portanto, como ponto de partida, iremos focar-nos no Índice Etnológico da Família de Línguas (Grimes & Grimes, 1993) que organiza as línguas do mundo em famílias linguísticas com base em critérios histórico-comparativos. Neste enquadramento, o português insere-se na família das línguas indo-europeias que inclui as línguas da família albanesa, arménia, balto-eslavas, célticas, germânicas, gregas, indo-arianas e itálicas. O português e o galego podem ser encontrados nesta última família (itálicas), nomeadamente, na família das línguas ibero-românicas.

Embora a proximidade linguística possa, à partida, facilitar a apreensão de alguns aspetos da língua não materna, nem sempre existe esta correlação, como Crystal (1987: 371) afirma em *The Cambridge Encyclopedia of Language* e como outros autores também o salientam: “The structural closeness of languages to each other has often been thought to be an important factor in FLL (foreign language learning). If the L2 [the foreign language] is structurally similar to the L1 [the original language], it is claimed, learning should be easier than in cases where the L2 is very different. However, it is not possible to correlate linguistic difference and learning difficulty in any straightforward way, and even the basic task of quantifying linguistic difference proves to be highly complex, because of the many variables involved.” (CHISWICK & MILLER, 2004: 4).

Ainda mais complexa de determinar é a distância cultural, pelo que se pretendeu recolher alguns dados sobre estes fatores culturais numa ficha sociolinguística aplicada ao aprendente antes dos testes. Através desta ficha sociolinguística, procurou-se compreender a relação entre cultura e os aspetos linguísticos apresentados em português língua não materna: (i) Na sua língua materna, qual é a complexidade das formas de tratamento?; (ii) A recusa direta é vista como negativa, positiva ou neutra?; (iii) Os pedidos e sugestões vistos de forma positiva são realizados direta ou indiretamente?; (iv) Que lugar ocupam estes atos no seu imaginário relativamente ao português? Apesar da subjetividade inerente às respostas, estes dados permitiram aceder a uma representação mental — ainda que parcial — da interseção entre língua, cultura e expectativas comunicativas. Todos estes pontos foram ferramentas de auxílio na interpretação dos graus de “estranhamento”.

Mas como acontece, de facto, este “estranhamento” e como é expresso? Este pode ser visto como um equívoco, tanto por parte do interlocutor (através da confusão, da não compreensão ou de erro de interpretação), como por parte do locutor (através do uso incorreto

da língua ou da não adequação ao contexto): “o equívoco irrompe como um lugar de resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável, heterogénea e contraditória de um sistema não-fechado.” (FERREIRA, 2000: 15).

As línguas presentes em sala de aula poderão ter uma grande influência na forma de assimilação da língua-alvo. Neste sentido, Maria Helena Carreira afirma que “o português não é do mesmo modo/no mesmo grau ‘língua estrangeira’ para aprendentes cujas línguas maternas sejam ou o espanhol ou o francês ou o romeno ou o sueco ou o hindi ou o wolof... E, no caso de a língua materna ser uma dessas línguas, também o grau de “estranhamento/xenidade” será diferente consoante a(s) outra(s) língua(s) conhecida(s) pelo aprendente (por exemplo, para um aprendente sueco que conheça o espanhol, o português terá um menor grau de “xenidade” do que se abordasse o português sem esse conhecimento prévio de uma língua românica próxima do português)” (CARREIRA, 2013: 27). Assim, o professor pode (conhecendo o universo onde está inserido) dar preferência a alguns termos/enunciados em detrimento de outros que estejam demasiado longe das línguas presentes em segundo plano, de forma a levar os falantes a compreenderem os conceitos que lhes são mais estranhos. Isto parece ser particularmente útil nos graus iniciais da aprendizagem onde os estudantes não possuem um vocabulário alargado na língua-alvo.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Metodologia

Para o presente estudo de caso, numa primeira etapa, os aprendentes preencheram uma ficha sociolinguística concebida com o objetivo de recolher dados sobre a sua língua materna, a sua relação com o português e a aprendizagem desta ou outras línguas, bem como aceder a questões relativas ao seu imaginário linguístico antes e depois de começar a estudar português, culminando numa comparação entre o português e a sua língua materna.

De seguida, cada aprendente procedeu à realização de um teste construído de acordo com o respetivo nível de proficiência, tendo em conta as nacionalidades presentes de forma mais prevalente na amostra do estudo, para que fosse possível confrontar os graus de familiaridade/“estranhamento”, através da utilização de estruturas e/ou construções fráscas características do português, e tendo também em consideração as expressões idiomáticas específicas de uma língua e cultura. Os testes foram estruturados em três partes: 1) formas de tratamento; 2) falsos amigos; 3) expressões de delicadeza. Com as primeira e terceira partes, procurou-se ter como enfoque os fenómenos linguísticos expressos nos cinco contextos particulares da

língua portuguesa (sendo que a segunda parte serviu como controlo, pois debruçava-se apenas sobre o aspeto lexical) que se encontram abaixo:

- **As formas de tratamento:** foco na variação pronominal entre tu, você, o(a) Sr(a) e também na omissão de algumas destas formas, particularmente a omissão de “você”;
- **Os contextos de expressão de agradecimento, desculpas e permissão:** foco nos enunciados e contextos de utilização de “obrigado”, “desculpe”, “com licença” e as respetivas respostas convencionalmente adequadas, como “de nada”, “ora essa”, entre outras;
- **A utilização de termos mitigadores:** incidência na função atenuadora de partículas como “lá” e “pá”;
- **A utilização da delicadeza para fazer pedidos, sugestões ou convites:** enfoque na utilização do Pretérito Imperfeito, como forma de cortesia;
- **As formas de recusa:** foco na preferência pela recusa indireta, socialmente mais aceitável e menos ameaçadora de face, como por exemplo: “Gostava muito, mas...”, “Que pena, não posso porque...”, “Fica para a próxima”, entre outros.

As imagens dos testes apresentadas no corpo do artigo são retiradas dos modelos originais, os quais incluem títulos identificativos, referências às origens das imagens⁵⁰ e chaves de resposta, porém todos estes elementos foram omitidos nos testes aplicados aos inquiridos de modo a evitar qualquer interferência nas respostas. Para além disso, importa salientar que, apesar de se procurar estudar as questões pragmáticas relacionadas com a delicadeza, incluiu-se a parte 2, referente a falsos amigos (aspeto meramente relacionado com o léxico), como forma de controlo. Assim, a ausência de discrepâncias significativas entre os resultados desta parte e das partes 1 e 3 poderia indicar que a aquisição dos aspetos pragmáticos não apresentaria maior dificuldade do que os aspetos meramente linguísticos.

A seleção dos falsos amigos para a parte 2 foi orientada por critérios linguísticos⁵¹ e pedagógicos específicos⁵², com o objetivo de identificar zonas de interferência lexical relevantes para os aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE). Foram privilegiadas unidades lexicais que apresentam semelhança ortográfica ou fonológica com outras similares nas línguas

⁵⁰As imagens foram todas selecionadas tendo em conta o contexto cultural português, pois também a compreensão e adequação da paralinguagem fazem parte das competências a assimilar/adquirir por parte do aprendente de PLNM.

⁵¹ Entendem-se a **semelhança formal** (ortográfica e/ou fonológica) entre os itens lexicais; a **divergência semântica** entre as palavras formalmente semelhantes e a **interferência pragmática** em casos onde o uso do termo pode ser aceitável, mas cultural ou discursivamente inadequado (excitado ≠ entusiasmado).

⁵² Especificamente a **frequência da ocorrência** no contexto onde os aprendentes estão inseridos; o **grau de risco comunicativo**, ou seja, o potencial de causar mal-entendidos e a **adequação ao nível de proficiência**, seguindo o QEER.

maternas mais representadas na amostra (inglês, francês e espanhol), mas que divergem no seu significado ou uso pragmático. A escolha baseou-se também na frequência de ocorrência em contextos comunicativos quotidianos e no seu potencial de gerar mal-entendidos comunicacionais. Alguns exemplos são: letra ≠ carta; pasta ≠ massa; suportar ≠ ajudar; costumes ≠ alfândega, entre outros.

Enquanto as partes 1 e 2 destes testes apresentavam apenas uma resposta correta, a parte 3 comportava, no mínimo, duas respostas possíveis, sendo que o objetivo era que o respondente selecionasse a opção mais adequada mediante o contexto apresentado, tal como indicado nos enunciados. Devido à natureza subjetiva da delicadeza e à variabilidade cultural associada, a definição da resposta mais adequada foi estabelecida em consenso entre os docentes de PLE do Instituto onde se realizou o estudo (FAUST – Instituto de Línguas e Cultura), considerando as normas de etiqueta linguística prevalentes no português europeu contemporâneo.

2.2. Amostra

O universo de estudo é constituído por 69 alunos no total, todos adultos exceto uma criança de 11 anos, que se encontram a viver permanentemente na região do Algarve. Estes estudantes são de diferentes nacionalidades entre os níveis A1 e B2, de idades entre os 11 e 71 anos.

A distribuição por nacionalidades revela uma predominância de aprendentes de origem britânica, francesa e alemã, sendo que as línguas mais faladas (maternas e não-maternas) são as línguas inglesa, francesa, alemã e espanhola. Existem dois estudantes com nacionalidade portuguesa, esta refere-se a dois aprendentes que têm dupla nacionalidade (dn), porém não falam português fluentemente (Tabela 1).

*Tabela 1 - Amostra total
(nacionalidades, línguas faladas e n.ºs
respetivos)*

Nacionalidade	N.º	Língua materna	N.º	Língua não materna	N.º	Total de alunos
Britânica	13	Inglês	13	Inglês	48	61
Francesa	8	Francês	12	Francês	13	20
Alemã	11	Alemão	11	Alemão	13	24
Espanhola	5	Espanhol	5	Espanhol	13	18
Russa	2	Russo	4	Russo	2	6
Italiana	4	Italiano	4	Italiano	4	8
Ucraniana	4	Ucraniano	4	Ucraniano	4	8
Polónia	1	Polaco	1	Polaco	1	2
Belga	1	Belga	1	Belga	1	2
Portuguesa (dn)	2	Português	2	Português	2	4
Outras	4	Outras	4	Outras	4	8
Britânica	4	Britânica	4	Britânica	4	8
Francesa	4	Francesa	4	Francesa	4	8
Alemã	4	Alemã	4	Alemã	4	8
Espanhola	4	Espanhola	4	Espanhola	4	8
Russa	2	Russa	2	Russa	2	4
Italiana	2	Italiana	2	Italiana	2	4
Ucraniana	2	Ucraniana	2	Ucraniana	2	4
Polónia	1	Polónia	1	Polónia	1	2
Belga	1	Belga	1	Belga	1	2
Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	4
Outras	4	Outras	4	Outras	4	8
Britânica	4	Britânica	4	Britânica	4	8
Francesa	4	Francesa	4	Francesa	4	8
Alemã	4	Alemã	4	Alemã	4	8
Espanhola	4	Espanhola	4	Espanhola	4	8
Russa	2	Russa	2	Russa	2	4
Italiana	2	Italiana	2	Italiana	2	4
Ucraniana	2	Ucraniana	2	Ucraniana	2	4
Polónia	1	Polónia	1	Polónia	1	2
Belga	1	Belga	1	Belga	1	2
Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	4
Outras	4	Outras	4	Outras	4	8
Britânica	4	Britânica	4	Britânica	4	8
Francesa	4	Francesa	4	Francesa	4	8
Alemã	4	Alemã	4	Alemã	4	8
Espanhola	4	Espanhola	4	Espanhola	4	8
Russa	2	Russa	2	Russa	2	4
Italiana	2	Italiana	2	Italiana	2	4
Ucraniana	2	Ucraniana	2	Ucraniana	2	4
Polónia	1	Polónia	1	Polónia	1	2
Belga	1	Belga	1	Belga	1	2
Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	Portuguesa (dn)	2	4
Outras	4	Outras	4	Outras	4	8

O nível A1 contou com 38 respondentes, de sua maioria de nacionalidades britânica, alemã, ucraniana e sul-africana. As línguas mais faladas (maternas e não-maternas) são o inglês, o alemão, o francês e o russo, dando assim destaque às famílias germânica, itálico-românica e eslávica. No nível A2 responderam 14 participantes, sendo as principais nacionalidades a alemã, a francesa e a italiana, mas as principais línguas faladas (maternas e não-maternas) são o inglês, o francês, o alemão

e o espanhol, fazendo com que as famílias germânicas e itálico-românica tenham maior relevância. No *nível B1*, participaram nove aprendentes de diversas nacionalidades, como a inglesa, francesa, espanhola, sueca, italiana, americana e belga (sem nenhuma delas com prevalência sobre as outras), com as principais línguas faladas (maternas e não-maternas) a serem o inglês e o francês. Assim, salientam-se aqui as famílias germânica e itálico-românica. No *nível B2*, houve um total de oito participantes com a principal nacionalidade a ser a britânica, seguida da francesa. As línguas faladas seguem a mesma tendência, incluindo também o alemão, portanto com maior relevância para as famílias germânica e itálico-românica.

3. Análise de dados

A apresentação dos resultados será estruturada em função dos níveis de proficiência dos participantes, com análises complementares sempre que pertinente, com base nas línguas faladas, nas nacionalidades dos aprendentes ou nas famílias linguísticas a que pertencem as suas línguas maternas e/ou adicionais. Proceder-se-á, igualmente, à comparação entre grupos monolíngues e falantes plurilíngues, de modo a averiguar a possível influência do repertório linguístico na perceção e apropriação de fenómenos pragmáticos em português. Por fim, os dados serão relacionados com o imaginário linguístico dos participantes, conforme expresso nas fichas sociolinguísticas (cf. Anexo I) aplicadas previamente, permitindo uma análise mais aprofundada da forma como os aprendentes conceptualizam a língua portuguesa em contraste com a(s) sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s). Para acesso à análise e aos dados completos, consultar o estudo original presente em Simão, 2024⁵³.

3.1. Análise por níveis de proficiência

A análise dos resultados gerais (cf. Gráfico 1) revela que as formas de tratamento (Parte 1) do quotidiano são mais facilmente adquiridas, tendo obtido, globalmente, os resultados mais positivos nos níveis iniciais (tal é visível nas questões de nível A1 na Figura 1).

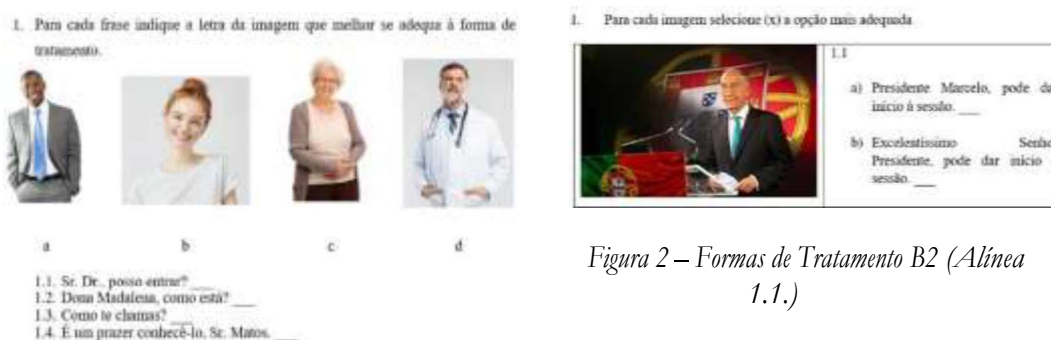


Figura 2 – Formas de Tratamento B2 (Alínea 1.1.)

⁵³ Simão, P. (2024). *Contributos da pragmática intercultural para o estudo de práticas discursivas em ambientes multiculturais de aprendizagem do português língua não materna: estudo de caso*. Lisboa: dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Figura 1 – Formas de Tratamento A1

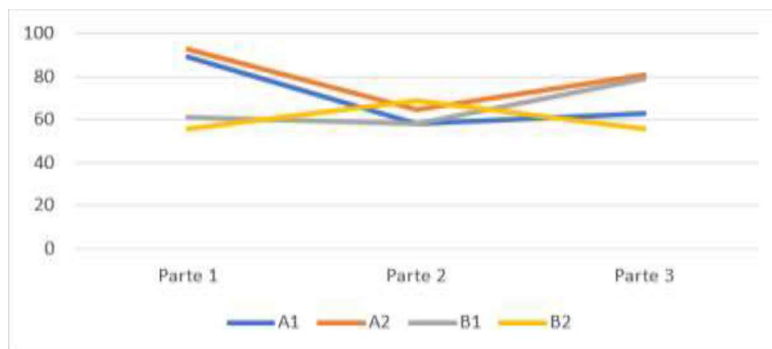


Gráfico 1 – Percentagem média de respostas adequadas por Parte e Nível

Contudo, à medida que os níveis de formalidade ou de intimidade aumentavam (por exemplo, forma de se dirigir ao Presidente da República, na Figura 2, referente ao teste de B2 ou a utilização de “querida” com um familiar), a dificuldade para selecionar a melhor forma de tratamento também aumentava. Isto poder-se-á justificar pela frequência com que os aprendentes se deparam com estes contextos. No seu quotidiano, ao se dirigirem a diferentes tipos de serviços, os termos “senhor” e “senhora” ou “doutor” e “doutora” estarão bem claros no contexto, porém, os aprendentes têm menos oportunidades de vivenciar interações íntimas com portugueses (apenas 3 estudantes indicaram falar com amigos portugueses entre 3-5x/semana, todos os outros indicaram 1-2x ou menos no nível B2). O mesmo foi observado com a utilização ou omissão de “você” (cf. Figura 3 do teste de nível B2) ou quando confrontados com termos mais longínquos do seu dia a dia (“meu”, geralmente utilizado entre grupos de jovens amigos, fora dos círculos de contacto dos aprendentes).

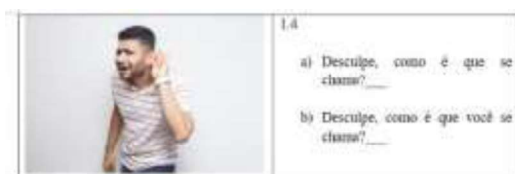


Figura 3 – Formas de Tratamento B2 (Alínea 1.4.)

No que diz respeito aos falsos amigos (Parte 2), estes parecem ser o ponto de maior dificuldade na aquisição da língua numa fase inicial, com uma tendência a ocupar as percentagens mais baixas de respostas corretas, com a exceção do nível B2. Embora o nível B1 tenha apresentado uma percentagem de respostas corretas igual ao nível A1, observa-se uma tendência de melhoria progressiva à medida que o domínio do léxico aumenta. Esta progressão sugere que, embora a proximidade linguística possa induzir em erro numa fase inicial, o desenvolvimento lexical contribui para a superação gradual destas dificuldades. Relativamente às expressões de delicadeza e aos termos mitigadores (Parte 3), estes parecem ser um problema menor quando comparados com os falsos amigos em todos os níveis, exceto no nível B2, onde representaram um desafio mais significativo. Esta inversão parece indicar que, se no início os obstáculos são essencialmente lexicais, com o tempo, estes são ultrapassados, surgindo, então, dificuldades pragmáticas mais complexas. Tais dificuldades prendem-se com o domínio de elementos como a subtileza linguística, a formulação indireta, o uso de ironia, marcadores de atenuação, ou ainda a escolha de registos formais em contextos específicos – aspetos culturalmente marcados, cuja aquisição requer maior tempo de exposição, prática recorrente e interação contextualizada. Esta realidade é ilustrada pelas Figuras 4. e 5, que destacam a importância da experiência comunicativa nos contextos formais e informais menos acessíveis ao quotidiano dos aprendentes.

3.8. Imagine que está com calor e quer pedir a um desconhecido para abrir uma janela. O que diz?
a) Eh pá, que calor. Abre a janela! ____
b) Podia abrir a janela, por favor? ____
c) Abre a janela já! Está imenso calor! ____

*Figura 4 – Expressões de delicadeza A1
(Alínea 3.8.)*

3.3. Imagine que um desconhecido o ajudou na rua. Como lhe agradece?
a) Obrigado, meu! ____
b) Bem haja! ____
c) 'Brigado. ____

*Figura 5 – Expressões de delicadeza B2
(Alínea 3.3.)*

3.2. Análise por línguas maternas/línguas faladas

Analisando os resultados com base nas línguas maternas e contrapondo com os falantes dessa mesma língua e também com os não falantes da língua, observam-se alguns resultados interessantes. Ao longo de todos os níveis constata-se uma maior tendência para respostas adequadas do grupo de falantes de francês, quando comparado com o grupo de falantes de inglês como mostram os Gráficos 2 e 3 referentes à parte 2 do teste de nível B2.

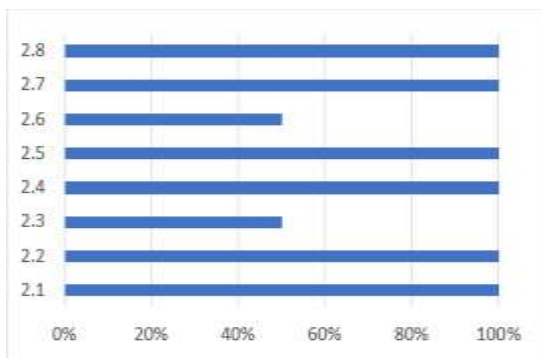


Gráfico 2 – Resultados Percentuais Francês Língua Materna (B2 - Parte 2)

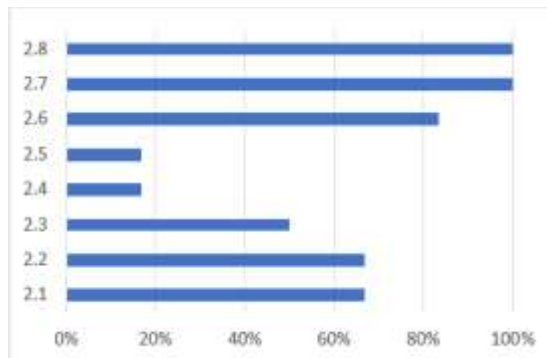


Gráfico 3 – Resultados Percentuais Inglês Língua Materna (B2 - Parte 2)

No que se refere aos falsos amigos (Parte 2), com a exceção das alíneas 2.4) e 2.5.) (cf. Figura 6) que demonstraram ser problemáticas para os falantes de inglês língua materna, podemos observar resultados muito semelhantes entre este grupo e outros (neste caso o francês) - fenómeno transversal a todos os níveis.



Figura 6 – Falsos Amigos B2 (Alíneas 2.4. e 2.5.)

- 3.7. Imagine que recebe um presente de que não gosta. O que diz?
- a) Que amável! É muito atencioso da sua parte. ____
 - b) Obrigadinha! ____
 - c) Hum! Que útil! ____

Figura. 7 – Expressões de delicadeza B2 (Alínea 3.7.)

Estes dados parecem indicar que muitos dos aprendentes estão a recorrer à sua segunda/terceira língua, o inglês (talvez justificado pelo papel dominante que detém como língua franca global), no processo de aquisição da nova língua (a língua portuguesa neste caso).

Quanto às formas de delicadeza (Parte 3), verifica-se a mesma tendência com os falantes de inglês que apresentam mais dificuldades que os falantes de francês. Esta diferença parece corroborar a hipótese da proximidade linguística e cultural enquanto facilitadora não só da identificação dos vocábulos na língua-alvo, como também na interpretação das particularidades pragmáticas e discursivas. Por exemplo, na alínea 3.7) (cf. Figura 7) do teste de nível B2 (cf. Gráficos 4 e 5) os franceses apresentaram maior sensibilidade à conotação irônica que o termo “obrigadinha” da opção b) pode acarretar, escolhendo por sua vez a opção a), mais indireta. Pelo contrário, os ingleses preferiram a opção b), indicando que esta particularidade não é tão facilmente reconhecível.

Gráfico 4. – Resultados Percentuais Francês Língua Materna (B2 - Parte 3)

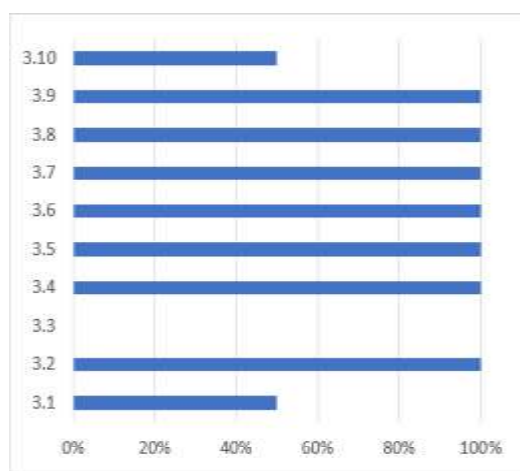
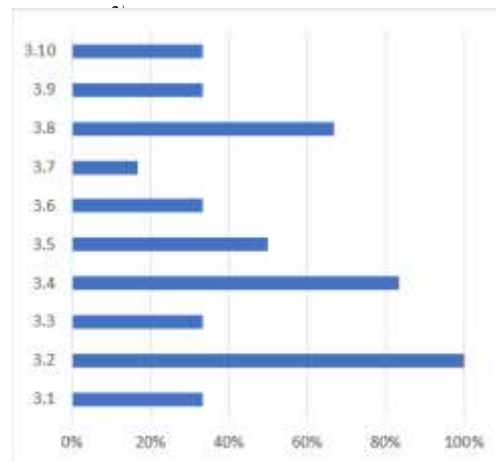


Gráfico 5 – Resultados Absolutos Inglês Língua Materna (B2 – Parte 3)



Esta diferença pode, em parte, ser explicada pelas estruturas morfológicas das respectivas línguas: o francês, apesar de empregar diminutivos com menor frequência, possui recursos como o sufixo *-ette*⁵⁴, ao passo que o inglês depende sobretudo de estratégias sintáticas (e.g., “a little”), que não transportam as mesmas subtilezas semânticas e discursivas.

Apesar desta maior afinidade linguística do francês com o português, subsistem áreas de dificuldade comuns a todos os grupos, como é o caso da omissão do pronome “você”, traço característico do português europeu. Neste ponto, falantes de francês revelaram dificuldades equiparáveis às dos demais grupos linguísticos (cf. Figura 5 e 8), o que demonstra que, mesmo quando existe proximidade estrutural ou lexical, as divergências pragmáticas e sociolinguísticas podem constituir obstáculos significativos à aquisição plena da competência comunicativa

⁵⁴ Por exemplo: *maisonnette* (de *maison*, ‘casa’) para falar de uma dimensão menor ou *femmelette* (de *femme*, ‘mulher’) com sentido pejorativo.

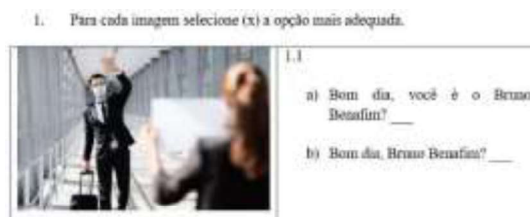
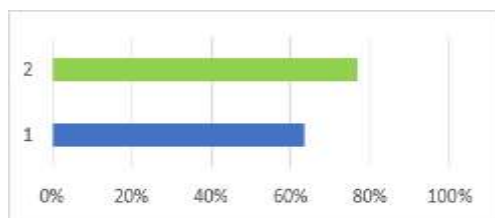


Figura. 8 – Formas de tratamento B1 (Alínea 1.1.)

3.3. Análise comparativa entre falantes de uma língua vs falantes de duas ou mais línguas

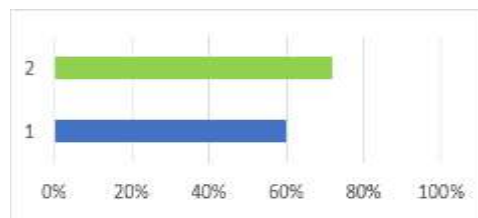
A análise das fichas sociolinguísticas a partir da divisão de dois grupos - falantes de uma só língua e falantes de duas ou mais línguas – revela algumas diferenças que merecem maior atenção. No que respeita às formas de tratamento, os respondentes do primeiro grupo apresentaram resultados inferiores em comparação aos do segundo grupo (cf. Gráfico 6).

O grupo monolíngue apresentou 63% de respostas adequadas, enquanto que o grupo plurilíngue mostrou 77% de respostas apropriadas. Este dado sugere que o contacto com diferentes línguas e culturas potencia uma maior sensibilidade às normas de interação social e aos usos pragmáticos da linguagem, como as formas de tratamento, promovendo uma atenção acrescida a essas particularidades e reduzindo, por conseguinte, a ocorrência de usos desadequados.



Legenda:
■ Falantes de uma língua
■ Falantes de duas ou mais línguas

Gráfico. 6 – Falantes de 1 língua vs. 2 ou mais línguas (Parte 1 - Todos os



Legenda:
■ Falantes de uma língua
■ Falantes de duas ou mais línguas

Gráfico. 7 – Falantes de 1 língua vs. 2 ou mais línguas (Parte 2 - Todos os

A tendência manteve-se na segunda parte relativa aos falsos amigos (cf. Gráfico 7) com o primeiro grupo a ter 60% de respostas corretas, em comparação com os 72% de respostas corretas do segundo grupo. A diferença de desempenho em ambas as partes do teste parece reforçar a ideia

de que o conhecimento prévio de mais do que uma língua contribui para o desenvolvimento de uma maior consciência linguística e metalinguística, permitindo ao aprendente reconhecer e distinguir com mais eficácia estruturas entre as línguas, e evitar, assim, interferências inadequadas com base na sua língua materna.

Apenas na terceira parte (cf. Gráfico 8), relativamente às expressões de delicadeza, é que nos deparamos com uma inversão de resultados. Os falantes de uma só língua apresentaram 80% de respostas adequadas e o segundo grupo apresentou uma diferença diminuta de apenas um ponto percentual, com 79% de respostas adequadas. Estes resultados poderão indicar que os aspetos pragmáticos da língua não dependem de diferentes conhecimentos linguísticos, mas sim de fatores culturais, sociais e comunicativos, bem como da exposição a contextos reais de uso.

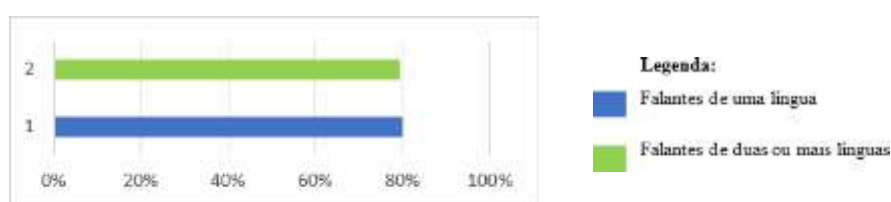


Gráfico 8 – Falantes de 1 língua vs. 2

ou mais línguas (Parte 3 - Todos os níveis)

Em termos globais, os dados parecem confirmar que o conhecimento de múltiplas línguas oferece vantagens na aquisição do léxico e de estruturas gramaticais, mas que os fenómenos pragmáticos mais subtis exigem, além do conhecimento linguístico, uma imersão cultural e uma sensibilidade comunicativa que ultrapassa a mera competência multilingue. Assim como observado nos níveis de proficiência, também neste caso parece confirmar-se que a aquisição lexical é mais imediata e acessível, ao passo que os aspetos pragmáticos requerem maior tempo, prática e contacto com a cultura da língua-alvo para que possam ser devidamente compreendidos e aplicados.

3.4. Análise sobre o imaginário linguístico e ramos linguísticos

A análise das respostas às fichas sociolinguísticas permite aceder, em parte, ao imaginário linguístico mais prevalente entre todos os inquiridos. Relativamente à perceção da língua, antes do início do processo de aprendizagem (cf. Gráfico 9), existia uma tendência para considerá-la rápida, com uma pronúncia difícil, com conjugações verbais complexas, com pouca correspondência entre a escrita e a oralidade (sendo consideradas muito diferentes), mas caracterizada por sons harmoniosos. Quanto à formalidade/informalidade da língua, as respostas

dividiram-se entre 17 para a primeira e 19 para a segunda, sendo que 33 respondentes não tinham opinião formada anteriormente.

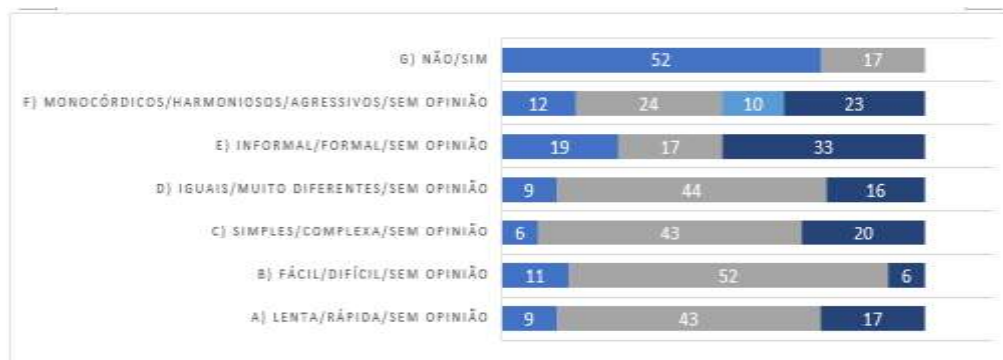


Gráfico 9 – Imaginário linguístico (Antes de estudar português)

Após o início da aprendizagem da língua este imaginário manteve-se na sua generalidade, mas com algumas alterações relevantes de mencionar (cf. Gráfico 10). Os aprendentes que anteriormente não tinham opinião relativamente à velocidade da língua, consideram-na agora tendencialmente mais rápida. Há menos estudantes a considerar a pronúncia difícil (de 52 respostas para 42). Há um pequeno aumento na perceção relativamente à dificuldade na conjugação dos verbos que passou de 43 respostas para 47. A tendência repetiu-se quanto à correspondência entre a escrita e a oralidade, com um aumento de 44 para 49 respostas, considerando-as muito diferentes. Destaca-se, ainda, uma mudança expressiva na perceção da formalidade da língua, onde antes grande parte não tinha opinião, agora dividem-se entre formal e informal, sem uma tendência clara (23 respostas cada). Também crescente é a mudança de perceção dos sons da língua que aumentou a sua tendência para ser agora considerada mais harmoniosa (com 36 respostas), em detrimento de perceções anteriores que a consideravam ser agressiva ou monocórdica. Aqui, é importante mencionar que os dados recolhidos não permitiram estabelecer, contrariamente ao expectável, uma correlação direta entre o número de anos de residência em Portugal e uma diminuição na perceção da rapidez, formalidade da língua ou outros aspetos do imaginário linguístico. Verificou-se, no entanto, que essa perceção está mais fortemente associada ao grau de exposição efetiva à língua, nomeadamente através de interações sociais frequentes e círculos pessoais orientados pela língua portuguesa. No caso particular do Algarve isto é especialmente evidente devido ao seu contexto turístico e à grande comunidade de residentes estrangeiros. Muitos dos aprendentes, apesar de residirem há vários anos no país, mantêm rotinas predominantemente em inglês, com redes de contacto pessoal ou profissional que funcionam fora do espaço linguístico português, tendo, assim, menos situações em que podem pôr em causa o seu imaginário linguístico.

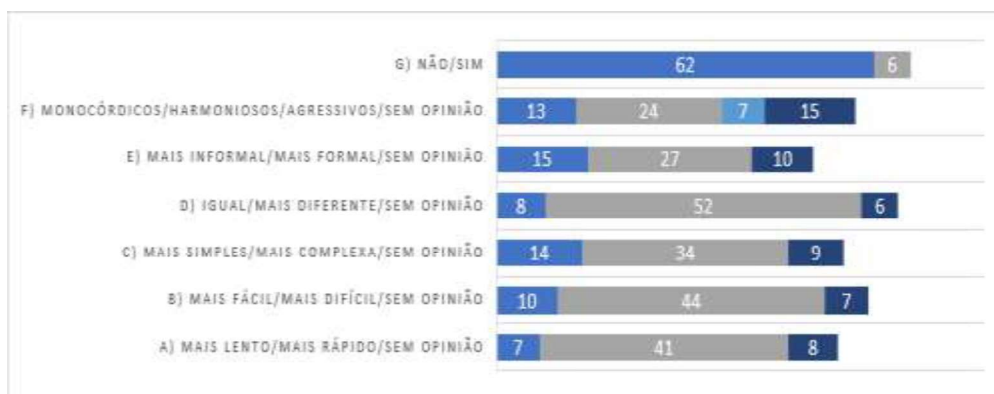


Gráfico 10 - Imaginário linguístico (Depois de estudar português)

Quando comparada com as línguas maternas dos aprendizes, a maioria considerou o português mais formal, com 27 respostas (cf. Gráfico 11), reforçando a tendência anterior. No que diz respeito à sonoridade, também há uma ligeira diferença, pois apesar de considerarem tendencialmente o português harmonioso, em comparação com a sua língua, o número de respostas diminuiu de 36 para 24 respostas. Por outro lado, a conjugação verbal foi considerada mais difícil em comparação com a sua língua, com 34 respondentes, contrastando com as 47 respostas na pergunta anterior. Isto parece sugerir alguma revisão da percepção inicial à medida que o contacto com a língua se intensifica.

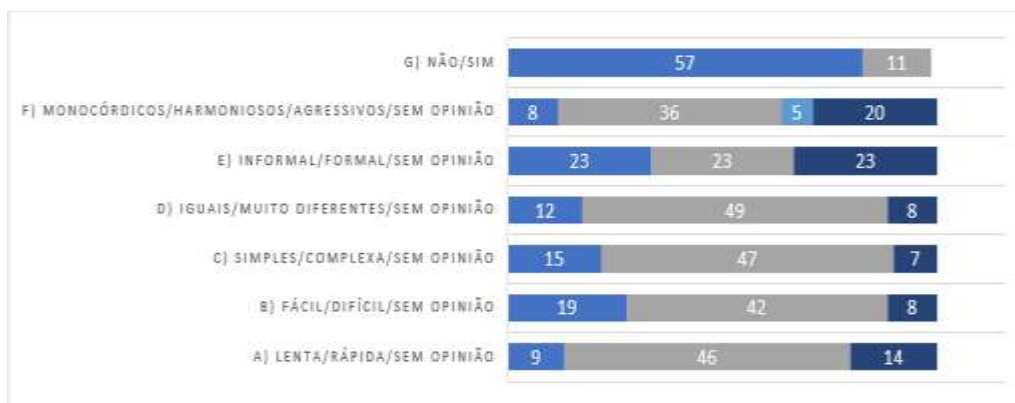


Gráfico 11 - Imaginário linguístico (em comparação com a sua língua materna)

Em termos percentuais parece haver uma maior tendência para os falantes de línguas pertencentes à família indo-europeia para considerarem a conjugação mais complexa na sua língua materna do que nos falantes das línguas de famílias não indo-europeias (questão e). Dentro desta família o ramo das línguas eslavicas apresenta uma tendência mais alta do que das línguas germânicas e itálico-românicas (cf. Tabela 2).

Ramos	Mais complexa	Mais simples	Percentagem “mais complexo”
Germânicas	24	14	63%
Itálico-românicas	11	6	65%
Eslávicas	5	2	71%
Outras (não indo-europeias)	1	3	25%

Tabela 2 - Comparação entre português e língua materna - Conjugação de verbos

Aprofundando a análise da percepção de formalidade/informalidade da língua, conseguimos observar uma tendência no grupo germânico para considerar o português mais formal, em contraste com o ramo das línguas itálico-românicas e eslávicas. Contudo os resultados das línguas não indo-europeias não foram conclusivos pelas poucas respostas recolhidas, para além de que se dividiram opiniões.

Ramos	Mais formal	Mais informal	Percentagem “mais formal”
Germânicas	19	7	73%
Itálico-românicas	5	4	56%
Eslávicas	1	2	33%
Outras (não indo-europeias)	1	1	50%

Tabela 3 - Comparação entre português e língua materna - Formalidade

Ao cruzarmos este imaginário linguístico com a média de respostas dada pelos ramos das famílias linguísticas (cf. Tabela 3), verifica-se que o grupo que apresentou menos respostas adequadas (68%) foi, de facto, o grupo germânico (38 respostas no total em todos os níveis). As respostas deste grupo na ficha sociolinguística, classificaram o português como uma língua mais formal do que a sua língua materna. Isto parece indicar que os seus “pré-conceitos” relativamente à formalidade/informalidade da língua em comparação com a sua língua materna os influenciou negativamente, criando a propensão para seleccionar as respostas mais desadequadas em contextos formais. A título de exemplo, das alíneas que recolheram mais respostas desadequadas ao contexto, apenas duas delas tinham a opção adequada como informal (3.6. e 3.7. do nível A1, na Figura 9).

- 3.6. Imagine que quer convencer um amigo a ir ao cinema. O que lhe diz?
- a) Anda lá, vai ser divertido. ____
- b) Prometo que se vai divertir. ____
- c) Vais comigo já! ____
- 3.7. Imagine que convida o seu irmão para ir ao restaurante. O que lhe diz?
- a) Olha lá, gostavas de ir ao restaurante hoje à noite? ____
- b) Um dia, tens de ir a este restaurante! É o máximo! ____
- c) Gostaria de convidá-lo para ir ao restaurante comigo hoje à noite. ____

Figura 9 – Expressões de delicadeza A1 (Alíneas 3.6 e 3.7.)

As outras respostas desadequadas recolhidas deste grupo diziam respeito a situações formais onde os aprendentes selecionaram as opções mais informais, o que parece confirmar esta interpretação.

Concomitantemente, o grupo do ramo de línguas eslavicas (7 respostas no total em todos os níveis), que considerava a sua língua mais formal do que o português (contrariamente à família germânica), teve a tendência para selecionar mais respostas adequadas ao contexto (86%), como se pode observar no Gráfico 12.



Gráfico 12 – Média de respostas adequadas na Parte 3 por grupos linguísticos (Todos os níveis)

Estes dados sugerem que a dissonância entre o imaginário linguístico e a realidade pragmática da língua-alvo pode influenciar a escolha de respostas desadequadas, enquanto uma percepção mais próxima da realidade pode favorecer escolhas linguísticas mais adequadas, especialmente em contextos sociolinguisticamente marcados.

Conclusões

Após a análise de todos os dados é possível identificar que, de facto, não só a língua materna, como também as línguas faladas (segunda/terceira) e as famílias/ramos a que pertencem têm uma influência na aquisição de uma nova língua, principalmente a nível do léxico, com especial atenção aos falsos amigos. Os falantes de francês, por exemplo, apresentaram uma maior tendência para a identificação dos vocábulos corretos, em comparação com os falantes de inglês como língua materna (tendo-se ainda confirmado esta situação com os falantes de alemão, que pertencem ao mesmo ramo linguístico). A semelhança fonética e semântica entre o português e o francês contribuiu para um desempenho mais positivo deste grupo, enquanto que a interferência lexical levou os falantes de inglês e alemão a cometerem mais erros por associarem erroneamente palavras semelhantes, mas com significados distintos. Assim, o professor, mais do que se focar em vocábulos gerais em português que são facilmente adquiridos, deve prestar particular atenção às línguas faladas em sala de aula e, se possível, identificar os falsos amigos que precisam de uma maior exposição, sublinhando

constantemente o contraste para que as diferenças sejam ultrapassadas, evitando a fossilização de erros que poderá levar a problemas maiores de comunicação.

Para além disso, também nos aspetos pragmáticos da comunicação, os falantes de francês apresentaram uma maior tendência para identificarem a resposta adequada ao contexto apresentado. Isto parece justificar-se pela proximidade cultural entre França e Portugal que pode também levar a uma aproximação dos aspetos linguísticos e da forma como se utiliza a língua. Vimos o exemplo da maior facilidade para identificar a ironia com a utilização de diminutivos ou de adequar a comunicação a contextos formais/informais e em ambientes que existem uma maior diferença hierárquica. No entanto, isto não invalida que o grupo inglês, provindo de uma cultura comunicação onde o imaginário linguístico a classifica frequentemente como polida e delicada, não consiga adequar o seu discurso em português, nomeadamente em situações de apresentação de desculpas ou reclamações, onde os franceses apresentaram respostas muito mais diretas e, no limite, consideradas rudes em português. Existe, portanto, uma maior facilidade em respeitar as normas de delicadeza quando estas se assemelham às adquiridas na sua própria cultura do que quando são mais distantes.

Em geral, observou-se uma maior facilidade em adequar as suas respostas a situações de delicadeza positivas (agradecimentos, convites e desejos, por exemplo) do que a situações de delicadeza negativa onde existe uma maior ameaça de face (reclamações, recusas e pedidos de desculpa mais subtis, por exemplo). Sendo estes contextos muito mais subtis e exigindo de maior atenção em termos de delicadeza, para além de necessitarem de aspetos comunicativos muito particulares, é natural que esta seja uma competência que requer um trabalho intenso e continuado em contexto pedagógico.

Curiosamente, a terceira parte dos testes parece-nos ter indicado que, mais do que a família ou ramo linguístico, o imaginário linguístico tem uma forte prevalência nestes aspetos pragmáticos apresentados acima. Por exemplo, quando as respostas dos grupos monolíngues foram confrontadas com as respostas dos grupos plurilíngues foi possível concluir que o domínio de outras línguas parece ajudar quando as famílias linguísticas se cruzam relativamente aos vocábulos, bem como à sensibilidade das formas de tratamento, mas não parece ser relevante quando falamos de aspetos linguísticos que provêm de aspetos culturais, sociais ou comunicativos. Neste último caso, o número de respostas adequadas ao contexto foi inferior quando comparado com as dadas nas outras duas partes). E é aqui que o imaginário linguístico parece fazer maior diferença.

Então, qual é a perceção que os falantes têm da língua e cultura portuguesas e como é que esta perceção poderá influenciar a comunicação e a interpretação dos enunciados em contexto de aprendizagem do PLNMP?

Para responder a esta questão, devemos nos focar no que conseguimos observar através das fichas sociolinguísticas. O grupo germânico foi um exemplo elucidativo. Este apresentou um preconceito mais prevalente relativamente ao português como sendo uma língua mais informal (comparativamente com a sua língua materna). Ao mesmo tempo, foram os que integraram este grupo que mais respostas desadequadas selecionaram nas questões que abordavam formalidade/informalidade na terceira parte do teste. Outros grupos com um imaginário diferente, por exemplo os eslavicos, que indicaram o português como tendencialmente mais formal, acabaram por selecionar um maior número de respostas apropriadas ao contexto. Assim, conclui-se que, para além da distância linguística, também o imaginário linguístico tem uma forte influência na aprendizagem de uma língua, embora em diferentes áreas da língua. Neste caso, tem uma maior influência nos aspetos pragmáticos.

Assim, a hipótese colocada no início deste estudo parece confirmar-se parcialmente: quanto maior for o grau de “estranhamento”, mais simulações de situações serão necessárias para a assimilação do novo conhecimento. Analisando as respostas na segunda parte dos testes (relativa aos falsos amigos e que serviu como controlo de resultados) verificou-se uma tendência para selecionar um maior número de respostas desadequadas nos níveis iniciais com propensão para melhorar os resultados nos níveis seguintes, principalmente quando se confrontou o grupo germânico com o itálico-romano (sendo que o primeiro apresentou resultados inferiores). Isto parece indicar que estes obstáculos lexicais são relativamente fáceis de ultrapassar à medida que o aprendiz aumenta o seu contacto com a língua. Isto é, com mais simulações as respostas tornar-se-ão mais adequadas.

Por oposição, nos aspetos pragmáticos da comunicação, como as formas de tratamento e de delicadeza, os resultados diminuem nos níveis mais altos à medida que o número de contextos aumenta e estes se complexificam. Sendo assim, esta hipótese não se confirma necessariamente, parecendo estar muito mais relacionada com o imaginário linguístico do aprendiz do que com a sua proximidade linguística (confirmado pela diversidade de resultados dos diferentes níveis).

Espera-se que estas conclusões tragam uma atenção redobrada aos aspetos pragmáticos e culturais da comunicação na sala de aula de PLNM. Como observado ao longo deste estudo, os aspetos linguísticos precisam de grande cuidado nos níveis básicos, mas os aspetos particulares da língua que dependem de ideias culturais e conceções de delicadeza, são mais difíceis de adquirir independentemente do nível de proficiência dos aprendentes, mas podem ser explicáveis, entendíveis e interiorizados com base na apresentação dos contextos pragmáticos. Estes aspetos não são evidentes nos primeiros níveis, como observado no corpo deste texto, até porque os contextos previstos são muito mais fechados no nível A1 (por exemplo), em comparação com o nível B2 onde o aprendiz tem de conseguir navegar por entre contextos semiformais que encontra no seu quotidiano,

contextos íntimos e extremamente informais numa esfera privada e contextos altamente formais num domínio de cidadania e participação social.

Assim, cabe ao professor criar um ambiente de exposição rica e variada em sala de aula e, desde cedo, habituar o aprendente a confrontar-se com material autêntico para que, lentamente, ganhe consciência destas diferenças em relação às línguas e contextos culturais que conhece. Como vimos, é preciso ter sempre presente, não só o distanciamento linguístico, mas também cultural, e é necessário procurar compreender como é que essa distância vai influenciar o preconceito e/ou expectativa com que o aluno irá partir para a aprendizagem da língua.

A ideia deste estudo de caso não é a de combater estes fenómenos observados (que são transversais a qualquer aprendente), mas sim alertar o ensinante para usá-los em benefício (seu e do estudante), mostrando compreensão e colaboração para trabalhar com estas diferenças e/ou semelhanças.

Referências bibliográficas

- Asher, J. (1979). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oaks Productions. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Carreira, M. H. (1994). "Pedido de desculpa e delicadeza: para o estudo dos seus processos linguísticos em português" in *Actas do X Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 105-116.
- Carreira, M. H. (2013). "Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Problematização". Grosso, M. *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (25-33). LIDEL.
- Celce-Murcia, M.; Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Chiswick, B.; Miller, P. (2004). "Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages". *IZA DP*, nº 1246. <https://docs.iza.org/dp1246.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press. Faria, I. H. et al. (1996). *Introdução à Linguística: Geral e Portuguesa*. Editorial Caminho.
- Ferreira, M. (2000). "Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe". Ed. Universidade/UFRGS
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behaviour*. Aldine Transaction.

- Grimes, J.; Grimes, B. (1993). "Ethnologue: Languages of the World". *Dallas: Summer Institute of Linguistics, Inc.*
<https://www.ethnologue.com/>
- Gu, Y. [顾曰国]. (1990). "Politeness Phenomena in Modern Chinese". *Journal of Pragmatics*, 14(2), 237–257
- Leiria, I., *et al.* (2008). "Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário". Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- earle, J. R. (1979), *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press
- Simão, P. (2024). "Contributos da pragmática intercultural para o estudo de práticas discursivas em ambientes multiculturais de aprendizagem do português língua não materna: estudo de caso". Universidade Aberta de Lisboa, dissertação de Mestrado disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/16232>
- Valenzuela, O. (2010). "La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage". *Synergies Chili*, n° 6, 71-86.
- Weinrich, H. (1986). "Petite xénologie des langues étrangères". *Communications*, n° 43, 187-203.
https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647

Anexo I – FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Nome *(Esta informação será confidencial)*: _____

Nível: _____

Código: _____

I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo: M F Outro

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Local onde vive atualmente: _____

5. Outros locais onde viveu (em Portugal): _____

6. Data de chegada a Portugal: _____

7. Tempo que estuda português: _____

8. Outras escolas frequentadas (onde): _____

9. Viveu noutro(s) país(es)? Sim Não

Se sim,

a) em qual/quais: _____

b) quanto tempo: _____

c) em que língua(s) estudava/trabalhava: _____

II. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS

1. Língua materna: _____

2. Língua(s) falada(s): _____

3. Gosta de aprender português? Sim Não

4. Como classifica o seu nível de português? Básico Intermédio Avançado

5. Tem alguém que fale português na família? Sim Não

a) Fala com ele/a? Sim Não

b) Com que frequência? 1-2x/sem 3-5x/sem todos os dias

6. Tem algum amigo português com quem fala português? Sim Não

a) Com que frequência? 1-2x/sem 3-5x/sem todos os dias

7. Quantas horas por semana dedica à prática do português fora da sala de aula?

0h 1h-3h 4h-6h Mais de 7h

8. Quais são os seus objetivos ao aprender esta língua?

Trabalhar Estudar Viver no país Outros : _____

III. IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO

1. Antes de estudar português, qual era a sua ideia sobre a língua?

a) Achava que era uma língua muito:

rápida. lenta. não tinha opinião.

b) Achava que a pronúncia era muito:

fácil. difícil. não tinha opinião.

c) Achava que a conjugação dos verbos era muito:

simples. complexa. não tinha opinião.

d) Achava que a escrita e a oralidade eram:

iguais. muito diferentes. não tinha opinião.

e) Achava que era uma língua muito:

informal. formal. não tinha opinião.

f) Os sons da língua pareciam ser:

harmoniosos. monocórdicos. agressivos. não tinha opinião.

g) Outras ideias:

Especifique: _____

2. Agora que estuda a língua portuguesa, qual é a sua opinião sobre a mesma?

a) É uma língua muito:

rápida. lenta. não tenho opinião.

b) A pronúncia é muito:

fácil. difícil. não tenho opinião.

c) A conjugação dos verbos é muito:

simples. complexa. não tenho opinião.

d) A escrita e a oralidade são:

iguais. muito diferentes. não tenho opinião.

e) É uma língua muito

informal. formal. não tenho opinião.

f) Os sons da língua parecem ser:

harmoniosos. monocórdicos. agressivos. não tenho opinião.

g) Outras ideias:

Especifique: _____

3. Como classificaria a língua portuguesa em comparação com a sua língua materna?

a) Em comparação com a minha língua, o português é:

mais rápido. mais lento. igual. não tenho opinião.

b) Em comparação com a minha língua, a pronúncia do português é:

mais fácil. mais difícil. igual. não tenho opinião.

c) Em comparação com a minha língua, a conjugação dos verbos em português é:

mais simples. mais complexa. igual. não tenho opinião.

d) Em comparação com a minha língua, a correspondência da escrita com a oralidade em português é:

mais semelhante. mais diferente. igual. não tenho opinião.

e) Em comparação com a minha língua, o português é:

mais informal. mais formal. igual. não tenho opinião.

f) Em comparação com a minha língua, os sons da língua portuguesa parecem ser mais:

harmoniosos. monocórdicos. agressivos. iguais. não tenho opinião.

g) Outras ideias:

Especifique: _____

Muito obrigado pela sua participação!