

UNIVERSIDADE ABERTA



*Contexto de aprendizagem da competência pragmática pelos falantes do português língua não materna em Valência, Espanha:*

*Contributos para uma análise das formas de tratamento e das estratégias de delicadeza em sequências de atos ilocutórios*

**Marta Alexandra Cação Lopes Antão**

**Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta**

*Dissertação orientada pela Professora Doutora:*

*Carla Aurélia de Almeida*

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



*Contexto de aprendizagem da competência pragmática pelos falantes do português língua não materna em Valência, Espanha:*

*Contributos para uma análise das formas de tratamento e das estratégias de delicadeza em sequências de atos ilocutórios*

**Marta Alexandra Cação Lopes Antão**

**Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta**

*Dissertação orientada pela Professora Doutora:*

*Carla Aurélia de Almeida*

**2019**

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família o apoio dado durante os meus estudos e a compreensão pela falta do tempo partilhado de que os privei.

À professora Carla Almeida o apoio científico e o seu interesse e esforço pelo meu trabalho, assim como aos professores do Mestrado em Português Língua Não Materna. Ao professor e amigo António Chenoll pelas suas orientações, tal como aos meus colegas do Departamento de Português da *Escuela Oficial de Idiomas de València* pelo auxílio e cooperação neste projeto de investigação.

## i. RESUMO

Atendendo ao caráter não universal da delicadeza ou à sua flutuação cultural, o presente trabalho tem por objetivo investigar o desempenho de um grupo de estudantes específico de Português Língua Não Materna quanto às estratégias de delicadeza usadas em atos ilocutórios com uma dimensão diretiva, assim como o uso das formas de tratamento em língua portuguesa. No esteio dos atos diretivos, analisamos os atos de ordem, pedido, oferta, convite e proposta, tendo sido estes três últimos incluídos na categoria de atos híbridos, visto também apresentarem uma dimensão comissiva. O estudo das formas de tratamento contempla a constante reestruturação das práticas sociais subjacente aos diferentes condicionantes para a escolha de cada forma, tal como as subtilezas e especificidades de certos vocábulos.

Com base num *corpus* linguístico de produção escrita de estudantes do nível B2 da *Escuela Oficial de Idiomas* de Valência, em Espanha, quisemos verificar se existia uma dissociação entre as competências gramatical e pragmática dos aprendentes, tendo como contraponto produções de falantes nativos. Na análise sociolinguística dos estudantes, destacamos fatores característicos do grupo em observação, como o multilinguismo, a proximidade das línguas românicas e o fator idade.

Em face dos resultados obtidos, observamos uma preocupação de os estudantes adequarem as formas à finalidade do ato discursivo e às características dos interlocutores. No entanto, concluímos que a competência pragmática dos aprendentes deve ser reforçada, tendo em conta as especificidades das interações. A proposta didática apresentada neste trabalho inclui exercícios fundamentados nos resultados da análise dos dados recolhidos e na preparação da consciencialização do próprio processo de aprendizagem por parte dos estudantes.

**Palavras-chave:** Atos diretivos; Formas de tratamento; Delicadeza; Interação; Português Língua Não Materna.

## **ABSTRACT**

This study examines how a group of students use Portuguese as a non-native language, in relation to the politeness strategies used in directive illocutionary acts, as well as the use of social etiquette strategies or forms of treatment in Portuguese. This is in the context of the non-universal nature of politeness, and how it changes across different cultures.

The directive acts we analyze include orders, requests, offers, invitations and proposals. Of these, the last three were included in the category of hybrid acts, since they also have a commissive dimension. The study of the forms of treatment considers the constant restructuring of social practices that underlies the different conditioning factors for the choice of each form, as well as the subtleties and specificities of certain words.

The study is based on a body of written work by B2 level students at the Official Language School of Valencia, in Spain. Our intention was to verify if there was a dissociation between the grammatical and pragmatic competence of the learners, taking as counterpoint the written production of native speakers. In the sociolinguistic analysis of students' work, we highlighted characteristic factors of the group under observation, such as multilingualism, the proximity of Romance languages and age.

Based on the results we obtained, we observed that students are concerned about adapting the forms both to the purpose of the discursive acts and to the characteristics of the interlocutors. However, we conclude that the pragmatic competence of learners should be enhanced, taking into account the specificities of the interactions. The didactic proposal presented in this paper includes exercises based on the results of the analysis of the collected data and on activities to raise students' awareness of the learning process itself.

**Key words:** Directive Illocutionary Acts; Forms of Treatment; Politeness; Interaction; Portuguese Non-native Language.

## ÍNDICE

i. Agradecimentos	3
ii. Resumo	4
iii. Índice de quadros	8
iv. Índice de gráficos	8
v. Lista de abreviaturas	8
vi. Introdução	9
vii. Justificação do estudo	10
1. Enquadramento teórico	12
1.1. Competência pragmática	13
1.2. O ensino do PLNM em contextos culturais e interacionais	14
1.3. Pragmática Ilocutória	16
1.3.1. Atos ilocutórios	16
1.3.2. Atos diretivos e comissivos	22
1.3.3. Atos híbridos: a oferta, o convite e a proposta	27
2. Estratégias discursivas de delicadeza	29
2.1. O princípio da delicadeza	29
3. As formas de tratamento em Português Europeu	38
4. Questões teórico-metodológicas: objetivos e hipóteses prévias	47
4.1. Questões metodológicas	48
4.1.1. Questões em torno do bilinguismo	48
4.1.2. Questões em torno da terminologia de língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE)	49
4.1.3. O fator idade	51
4.2. População e amostra: caracterização sociolinguística do grupo em análise	52
4.3. Objeto de estudo: delimitação da temática e constituição do <i>corpus</i>	61
4.4. Descrição, análise e discussão dos dados	64
5. Resultados	79
6. Proposta didática	86
6.1. Exercícios baseados nos resultados da análise dos dados	86
6.2. Autonomia da aprendizagem	87
7. Conclusões	90

8. Referências bibliográficas	94
9. Referências dos recursos literários	99
10. Outras referências (artigos presentes nos meios de comunicação)	100
9. Anexos	101

## **ii. Índice de quadros**

QUADRO 1: Tipologia dos atos diretivos segundo a sua força ilocutória (Casanova, 1996:435).	24
QUADRO 2: Esquema das formas de tratamento em português, a partir do século XVI, segundo Paul Teyssier (1989:128).	38
QUADRO 3: Esquema do emprego das formas de tratamento como complementos, segundo Paul Teyssier (1989:130).	39
QUADRO 4: As formas de tratamento e as relações interpessoais, baseado em Carreira (1995, 2004).	43
QUADRO 5: Tratamento alocutivo e grau de familiaridade vs distância (singular e plural), segundo Carreira (1995, 2004).	44

## **iii. Índice de gráficos.**

GRÁFICO 1: Faixas etárias do grupo em estudo.	53
GRÁFICO 2: Habilitações académicas do grupo em estudo.	53
GRÁFICO 3: Estadias no estrangeiro do grupo em estudo.	54
GRÁFICO 4: Línguas faladas na família.	55
GRÁFICO 5: Línguas faladas pelo grupo em estudo.	56
GRÁFICO 6: Situação de uso das línguas.	57
GRÁFICO 7: Competências de nível avançado.	58
GRÁFICO 8: Prática do português fora da sala de aula.	59
GRÁFICO 9: Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb	88

## **iv. Lista de abreviaturas**

AF:	Atos de Fala
FT:	Formas de Tratamento
L2:	Língua não materna
LE:	Língua estrangeira
LM:	Língua materna
LS:	Língua segunda
PB:	Português do Brasil
PE:	Português Europeu
PLNM:	Português Língua não Materna
QECR:	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## **v. Introdução**

A presente dissertação, enquadrada na área da Pragmática Linguística, pretende contribuir para a reflexão acerca do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando o Português Europeu (PE) e, em alguns contextos, a variante do Português do Brasil (PB). Examinaremos como as estratégias de ensino e de aprendizagem contribuem para a compreensão e conseqüente assimilação das estratégias de delicadeza em atos ilocutórios com uma dimensão diretiva e examinaremos o modo como é desenvolvida a aprendizagem das formas de tratamento (FT) em contextos de uso, tendo por base um grupo de estudantes específico de aprendentes do Português Língua não Materna (PLNM).

Neste estudo somos conscientes de que a aprendizagem dos seres humanos se baseia em qualidades intrínsecas da humanidade, como são as habilidades de comunicar e conviver. Ao usar a linguagem, que entendemos aqui como um fenómeno essencialmente social, cumprimos a nossa tendência natural para realizar ações e interagir no mundo. Mediante esta experimentação do uso da linguagem num contexto, aprendemos a definir-nos e a atuar na sociedade. As múltiplas ações que realizamos através do uso da linguagem são regidas por regras sociais cuja convenção resulta do consenso intersubjetivo, ou entendimento mútuo entre interlocutores. Estes condicionantes, juntamente com os princípios sociolinguísticos da delicadeza, são responsáveis pelo equilíbrio conversacional. Apesar de que qualquer ser humano aprende esta capacidade para sociabilizar paulatinamente durante o seu processo de crescimento e formação, muitas vezes, entre os estudantes de língua estrangeira (LE), esta aliança entre a competência gramatical e pragmática encontra-se em situação de fragilidade. Por conseguinte, consideramos basilar que os aprendentes sejam conscientes das diferentes formas linguísticas apropriadas para os registos formais e informais em LE, de modo a serem capazes de as aplicar corretamente, visando a compreensão e evitando interpretações erróneas do ato comunicativo.

Na nossa opinião, os atos diretivos são um exemplo adequado de como as relações se estruturam hierarquicamente, uma vez que cada emissão discursiva reflete e cria relações de poder entre os falantes. De facto, as relações sociais entre os interlocutores e o contexto que envolve cada interação serão determinantes na formulação do tipo de ato diretivo a efetuar, por exemplo, no caso de uma ordem ou de um pedido. Nesta abordagem, além destes dois tipos de atos, no seio dos atos diretivos, quisemos também destacar as ofertas, os convites e as propostas considerando a teorização e aplicação de Almeida (1998) que os classifica como atos híbridos (pois apresentam, igualmente, uma dimensão comissiva).

Os motivos de ordem pessoal que estão na origem deste estudo assentam na experiência pessoal da autora do presente trabalho: 15 anos de ensino do PLNM a estudantes adultos, inseridos em grupos heterogêneos, com níveis de progressão diferentes, e tendo todos como língua materna o espanhol e o catalão<sup>1</sup>, ou estando em situação de imersão linguística destas línguas próximas do português.

Nesta investigação, em primeiro lugar, expomos o enquadramento teórico a partir dos pressupostos teóricos dos filósofos da linguagem John Austin, John Searle e Paul Grice, dando exemplos com excertos retirados de obras literárias. Analisamos igualmente as contribuições de C. Kerbrat-Orecchioni, Erving Goffman e Brown e Levinson para as estratégias discursivas de delicadeza na interação face a face, com ênfase no sistema de delicadeza e Formas de Tratamento (FT) em português, mormente segundo os estudos sociolinguísticos de Lindley Cintra, Maria Emília Marques e Helena Araújo Carreira. Em segundo lugar, apresentamos as questões teórico-metodológicas, com ênfase nos estudos sobre o bilinguismo e o fator da idade na aprendizagem de línguas, uma vez que estas premissas estão estreitamente relacionadas com as características sociolinguísticas do grupo em análise. Posteriormente, explicamos o objeto de estudo e o modo de constituição do *corpus*, para depois nos debruçarmos sobre a análise, a discussão dos dados obtidos e as conclusões. Com base nas resoluções da análise do presente estudo, quisemos elaborar algumas propostas didáticas que vão ao encontro das lacunas detetadas na investigação e que se poderão aplicar ao contexto de ensino do PLNM. Aqui consideramos importante destacar o papel da consciencialização e autonomia do processo de aprendizagem dos estudantes e o papel destes em toda a gestão do seu próprio processo de aprender uma LE, pois aprender depende em grande parte da iniciativa e motivação do aprendente.

## **vi. Justificação do estudo**

A prática de 15 anos de docência do PLNM levou-nos a constatar que a grande maioria dos estudantes que aprende português, em Espanha, é de idade adulta, sendo detentora de múltiplos perfis sociolinguísticos. Entendemos que uma das condições imprescindíveis para o sucesso do ensino e aprendizagem de uma LE é conhecer o grupo de estudantes ao qual a prática da docência vai dirigida. Deste modo, neste estudo, quisemos analisar a habilidade

---

<sup>1</sup> Optamos, aqui, pelo termo “catalão”, embora esta língua na Comunidade Valenciana adquira a designação de “valenciano”.

sociolinguística dos estudantes, tendo em conta o grupo específico em análise: falantes adultos, bilíngues de espanhol e catalão, para os quais a língua portuguesa aparece como terceira, quarta ou quinta LE.

Esta investigação tem por base a ideia de que a comunicação exige uma certa diplomacia por parte do ser humano. De modo a fazer-se entender e a conseguir conviver em harmonia, o sujeito deve dominar as marcas culturais que constituem os princípios de delicadeza, presentes em todas as sociedades, mas diversos segundo o contexto dos atos comunicativos, as intenções e estratégias de quem fala e a relação social entre os interlocutores. Por conseguinte, não quisemos descurar o carácter dinâmico da delicadeza, uma vez que esta está em constante mudança e difere segundo os códigos sociolinguísticos partilhados numa dada sociedade, ao longo do tempo. Um estudante de LE deve conhecer as convenções sociais da delicadeza para ser capaz de utilizar as fórmulas linguísticas adequadas a cada contexto comunicativo. Assim, consideramos importante a inclusão do estudo da delicadeza nas programações do ensino e aprendizagem de uma LE, de modo a que o estudante possa realmente compreender as relações entre o linguístico e o social, e seja capaz de utilizar corretamente essas estratégias discursivas, assim como as formas de designação do outro que, em PE, constituem zonas de difícil aprendizagem.

O uso das formas de tratamento em PE suscita diversas dúvidas, não só para um estrangeiro que aprende o português mas também para muitos falantes de língua materna (LM). O facto de os próprios nativos sentirem dificuldade em escolher a FT adequada relaciona-se com a constante reestruturação das relações sociais em Portugal, sendo que as FT são um exemplo direto dessa transformação da base de maior ou menor igualdade da sociedade, sobre a qual se articulam as diferentes expressões de identidade dos sujeitos. Por conseguinte, tanto a complexidade das formas como a perspetiva sociológica não devem ser desatendidas no ensino e aprendizagem duma LE.

O fortalecimento das teorias sociolinguísticas no ensino de uma LE é de cabal importância neste estudo, que tem como o objetivo a consolidação da competência pragmática dos estudantes. Defendemos aqui que o ensino duma LE deve ter um objetivo funcional com implicações no mundo real. Por este motivo, realçamos a estratégia do *roleplay*, nos exercícios propostos no final do documento. A encenação de diálogos coloca os estudantes em situações nas quais se torna necessário o uso de fórmulas linguísticas adequadas no intuito de fazer com que as relações sociais funcionem. Advogamos aqui a união de um trabalho integrado de práticas de língua com exercícios metalinguísticos.

Embora apreciemos que a gramática da língua não deva aparecer como um fim em si mesmo, consideramos conveniente realçar certos aspetos gramaticais, de modo a favorecer a reflexão metalinguística. Combinar diversas atividades pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e lúdica, como quisemos refletir nos exercícios sugeridos. Fornecer aos estudantes variados modelos linguísticos é analogamente fundamental. Neste sentido, quisemos recorrer à literatura para ilustrar, com excertos exemplificativos, as teorias linguísticas abordadas nesta investigação. Com este procedimento, pretendemos salientar a utilidade e a importância da leitura de textos literários para uma melhor compreensão dos aspetos gramaticais e discursivos ou de uso da língua. Somos da opinião que dotar os alunos de um repertório lexical vasto é essencial para que aqueles não se vejam confinados às formas de expressão quotidianas.

### **1. Enquadramento teórico**

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um documento padrão que serve de referência para o ensino e a aprendizagem de uma LE, na Europa. Descreve «aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação» (QECR 2001: 19). De acordo com este documento “a competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.” (QECR 2001:34). Nesta linha de análise, queremos aludir à sintonia das teorias de Sim-Sim com este documento de referência, quando afirma que é a articulação dos elementos linguagem, cognição e sociedade, simultaneamente com as estratégias e o uso eficaz dos recursos de processamento do cérebro humano, que nos permite formar um importante conjunto de ferramentas para o estudo da aquisição da competência linguística do ser humano (Sim-Sim,1998:154).

Os estudos apresentados apontam para uma perspectiva de aprendizagem de uma LE voltada para a ação, na qual a competência comunicativa se define como um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) que permite a um falante compreender e produzir um enunciado. Sendo a confluência de todas estas componentes o que nos permite agir em contextos comunicativos específicos, a componente pragmática, que estuda a linguagem humana sob o ponto de vista da ação e da interação

social, vai ganhar um destaque especial neste estudo, assim como as teorias linguísticas da produção dos atos do discurso.

Na Pragmática Linguística, os significados linguísticos não são analisados unicamente de acordo com os seus valores semânticos ou sintáticos, mas inferidos a partir de uma interação existente entre quem fala e quem ouve, num determinado contexto, com presença dos elementos socioculturais em uso, estes estreitamente relacionados com as intenções comunicativas. Assim, importa realçar a reflexão do estudo da linguagem como um fenómeno comunicativo, intersubjetivo e social. Dado que usamos a linguagem para formar sentidos, destacaremos aqui os contributos dos filósofos da linguagem no âmbito da Pragmática Ilocutória: J. L. Austin, J. R. Searle e H. Paul Grice, assim como as contribuições da Linguística Interacional com C. Kerbrat-Orecchioni que retoma os contributos da teorização de Erving Goffman e de autores como Brown e Levinson (1978) na análise das estratégias discursivas de delicadeza na interação face a face. Este estudo considera ainda, destacando, o sistema de delicadeza e as formas de tratamento em português.

### **1.1. Competência pragmática**

Comunicar não é só falar, escrever ou saber ouvir. Comunicar é valer-se de todo um conjunto de conhecimentos proporcionados pelo contexto em que o enunciado é usado. Expressar-se, ou enunciar, é converter a língua em discurso numa relação dialógica, na qual o falante, que assume o papel de locutor, institui, de imediato a existência de um outro com quem se comunica, o interlocutor. Para além desta relação intersubjetiva entre um *eu* e um *tu*, cada ato de enunciação cria uma rede de relações de espaço e tempo organizadas em torno do locutor. Assim, motivada pela interação social, a comunicação linguística não depende unicamente do contexto linguístico, mas também do *contexto situacional* (Gouveia, 1996: 384).

A pragmática não apresenta uma nova componente da língua como sistema, mas constitui uma perspectiva de análise cognitiva, social e cultural dos fenómenos pertencentes à fonologia, à morfologia, à sintaxe e à semântica. Nesta abordagem, as línguas enquanto sistemas formais, serão atualizadas em situações de uso, tomando a forma de instrumentos de ação e de comportamento. Gouveia advoga a centralidade da pragmática, ressaltando os seus aspetos centrais para a comunicação: os seus “fatores linguísticos e não linguísticos, e que inclui, pelo menos, o que é dito, o modo como é dito e a intenção com que é dito, o posicionamento físico, os papéis sociais, as identidades, as atitudes, os comportamentos e as

crenças dos participantes, bem como as relações que entre eles se estabelecem.” (Gouveia, 1996: 384) Todos estes fatores, que incluem o conhecimento mútuo ou a intersubjetividade, vão condicionar a comunicação linguística dos falantes, a fim de alcançar a convergência ou a divergência na sua relação com a alteridade.

Nesta linha de análise, a língua adquire um novo estatuto teórico: é possuidora de um dinamismo interno, compreende a matriz dessa multifuncionalidade para a qual está orientada e é, ao mesmo tempo, parte constitutiva da mesma. Fazemos, assim, referência à interlocução, à interação e ao dialogismo.

## **1.2. O ensino do PLN em contextos culturais e interacionais**

A Pragmática Linguística veio chamar a atenção para o papel da língua na estruturação da identidade individual e social dos falantes. Nesta linha de análise, ao usarmos a língua não transmitimos apenas informação, alheia ao locutor ou ao contexto da interação, mas agimos, empreendemos a construção da nossa identidade e da relação com os outros. Com base nestes parâmetros, os programas de Português para Estrangeiros, assentes nas linhas orientativas do QECR, privilegiam as práticas de língua, nas suas diferentes modalidades de compreensões e expressões oral e escrita: “O objetivo central é desenvolver e exercitar as competências envolvidas na comunicação, através da produção e recepção de textos/discursos de índole diversa, adequados a diferentes tipos de envolvimento situacional.” (Lopes, 1995: 294).

As investigações efetuadas pelas Teorias da Discurso fornecem ao professor de língua estrangeira um conhecimento disciplinar que servirá de suporte ao desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e à construção de competências linguísticas por parte dos estudantes. A perspetiva enunciativa do discurso, que apresenta a língua como ação interativa, não prescinde dos aspetos linguísticos estruturais, mas enfatiza a aquisição de conhecimentos através de uma visão mais funcionalista e experiencial da linguagem. Referimo-nos a aprender através do *fazer* que parte do e se dirige ao mundo real. Neste sentido, consideramos que o material didático a utilizar deve ser original e contextualizado em situações que possibilitem que o estudante construa um sentido, de forma autónoma, e de acordo com a sua visão do mundo. A gramática, apresentada de uma forma implícita, servirá de meio para o desenvolvimento das competências interativas, devendo estar, por conseguinte, inserida num contexto no qual o estudante sinta a necessidade de melhorar linguisticamente para poder interagir com diferentes interlocutores e tirar o máximo proveito

dessas interações. O estudante compreenderá e assimilará os aspetos fundamentais da componente gramatical a partir de situações efetivas de uso, assim como ser consciente do seu próprio processo de aprendizagem, de modo a ser ele próprio capaz de gerir o seu processo de aprendizagem. Esta progressiva tomada de consciência do processo de aprender e das potencialidades da língua de agir no mundo, na criação e/ou manutenção de relações de poder e dos mecanismos linguísticos de manipulação, contribuirá para a construção de falantes autónomos, com uma voz própria, que se definem como seres humanos capazes de se erigirem num mundo linguístico alheio à sua LM.

Para esta abordagem consideraremos os suportes linguísticos que um estudante deve adquirir para certas situações de uso, assim como as maiores dificuldades que um estudante pode sentir quando pretende ajustar o objetivo linguístico a contextos específicos, como seria o caso da adequação ao registo. É necessário que um aluno entenda que não deve usar o mesmo registo quando interage com amigos ou superiores, sendo também nosso objetivo, através do ensino explícito, tornar o aluno consciente das diferentes formas linguísticas adequadas para os registos formais e informais.

Por todo o acima exposto, e porque não raras vezes observamos nos estudantes de LE uma dissociação entre a competência gramatical e a pragmática, queremos destacar a importância de reforçar o ensino dos vários contextos dos atos discursivos na sala de aula. Se a teoria dos atos de fala (AF), fundamentada nos trabalhos de Austin e Searle, veio demonstrar que as palavras são um meio de agir, será absolutamente necessário ampliar o conhecimento geral dos AF no ensino de uma língua não materna, de modo a que os estudantes de PLNM tenham a oportunidade de preparar e planejar as suas formulações de rotina diária para, conseqüentemente, as automatizarem, e, desse modo consolidarem a sua competência pragmática. É fundamental dotar os alunos de dispositivos linguísticos e pragmáticos de maneira a poderem interagir em língua estrangeira alcançando a compreensão mútua e evitando mal-entendidos ou interpretações erróneas do ato comunicativo. Neste contexto, a estratégia didática do *role-play* pode ser de grande utilidade para o desenvolvimento da competência pragmática da LE.

Contudo, no ensino e aprendizagem do PLNM, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, a nível oral e escrito, pressupõe o trabalho sobre o conhecimento reflexivo no que concerne à estrutura e ao funcionamento da língua, isto é, um trabalho integrado do estudo linguístico-discursivo com base em materiais empíricos do uso da língua. Tratar-se-á de realizar um trabalho integrado de análise das práticas de língua

com exercícios de reflexão sobre a mesma, assim como de procedimentos que conduzam o estudante a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem de maneira a tornar-se um estudante motivado e independente.

### **1.3 Pragmática Ilocutória<sup>2</sup>**

A ênfase na linguagem, como um tipo de prática e discurso para o qual o estudo do contexto e da situação enunciativa são importantes, conduziu o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein a postular o que seria denominado como pragmática ilocutória, contrariando as perspectivas então dominantes na filosofia da linguagem marcada pelo neo-positivismo lógico. Este filósofo construiu um novo paradigma teórico, o paradigma da comunicabilidade, e introduziu o conceito de *jogo de linguagem*, afastando-se das perspectivas reducionistas que só contemplavam a vertente referencial ou denotativa da linguagem (Lopes, 1995: 297). Nesta linha de reflexão, a pluralidade de ações realizadas através do uso da linguagem são regidas por regras sociais cuja convencionalidade resulta do consenso intersubjetivo.

Na ilocução, a linguagem presta-se à produção de factos e à realização de determinados AF em que o falante introduz uma intenção de realizar um objetivo comunicativo, como *ordenar, perguntar, pedir, convidar*, etc. Seguidamente analisarei o desenvolvimento desta reflexão, em que os atos ilocutórios se relacionam com a comunicação humana, segundo os filósofos da linguagem que partiram dos postulados de Wittgenstein para desenvolverem os seus estudos sobre os AF, nomeadamente John Austin, John Searle e Paul Grice.

#### **1.3.1. Atos ilocutórios**

John Austin, na sua obra *How to do things with words*, propôs a ideia de que fazemos coisas com as palavras, o que equivale a dizer que todos os enunciados produzidos pelo ser humano correspondem à realização de ações que só existem no uso e pelo uso da própria linguagem. Ao defender a dimensão acional da linguagem, este filósofo da linguagem

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo de pragmática ilocutória, na linha dos postulados de Ludwig Wittgenstein, que foram posteriormente desenvolvidos por John Austin (1962) e John Searle (1969). A este propósito, Armengaud (1985) propõe uma tripartição na análise da Pragmática Linguística: a pragmática de primeiro grau estudaria os símbolos indexicais, a pragmática de segundo grau estudaria o sentido literal e o sentido comunicado, as pressuposições e as implicaturas e a pragmática de terceiro grau diria respeito aos atos de discurso ou Pragmática Ilocutória. Sobre a Pragmática Ilocutória, cf. também Fonseca (1994).

outorgou-lhe novos atributos, com a noção dos AF, isto é, o uso dos enunciados com funcionalidades linguísticas na realização de ações: o que dizemos, como dizemos e o que realmente queremos dizer.

Austin começou por fazer uma distinção entre enunciados performativos (que manifestam uma intenção do locutor e realizam uma ação), e constativos (descrevem um estado de coisas). Os primeiros podem ser analisados segundo os critérios da felicidade ou infelicidade, enquanto os segundos podem ser submetidos a provas de veracidade ou falsidade. O autor apresenta regras essenciais que determinam as condições de felicidade de um ato performativo, como por exemplo, a autoridade do locutor ao proferir um enunciado (um juiz ao pronunciar a sentença do réu), ou o contexto, como seria o caso de o enunciado do juiz se realizar em uma sala de tribunal e não na sua casa. Os atos constativos podem ser verdadeiros ou falsos, como referimos, mas aqui Austin trouxe uma novidade, ao afirmar que as regras da performatividade também se poderiam aplicar aos enunciados constativos. Vejamos os seguintes exemplos:

[Texto 1]

L1: *Quando era miúdo fiz uma coisa horrível. Apanhei um gato, amarrei-o bem e tirei-lhe um olho.*

L2: *Que horror! Foste capaz de fazer uma coisa dessas?*

*O quase fim do mundo, Pepetela (p. 197)*

No ato constativo de L1 descreve-se um estado, enquanto L2 além de expressar a sua perturbação, recorrendo a uma exclamação, realiza a ação de perguntar. Não obstante esta primeira distinção, Austin, na continuação dos seus estudos, problematizou a distinção entre enunciados performativos e constativos, e questionou se os segundos não serão, também eles, meios de realizar ações. Quando L1 expressa que fez algo horrível, por um lado, descreve o seu comportamento, mas também diz algo com as palavras, emitindo a sua própria opinião sobre o realizado: o ato de dizer é também performativo, porque o locutor diz P quando emite um enunciado T.

Das distinções inicialmente apontadas, passou-se a uma teoria geral que diz respeito a todos os tipos de atos ilocutórios. E aqui torna-se importante distinguir as duas mudanças principais na teoria deste filósofo. Em primeiro lugar, os enunciados performativos deixam de ser uma classe especial com propriedades sintáticas e pragmáticas peculiares, passando-se à visão de que há uma classe geral de enunciados performativos que inclui tanto performativos explícitos como os performativos implícitos, através dos quais verificamos

que uma ilocução pode ser vários atos, simultaneamente, dependendo do contexto. Em segundo lugar, do fim da dicotomia entre performativos e constativos, chegamos à teoria geral dos atos ilocutórios, na qual aqueles são apenas casos especiais (Levinson: 1983: 231). Observemos, então, o texto 2:

[Texto 2]

*Tem razão, não tem de falar comigo. Mas era um favor que me fazia. Eu convido-o para uma cerveja, acho que não vai perder o seu tempo, não tenha medo. (...) Não vou aborrecê-lo. (...) Parou de chover, até podíamos ir a pé.*

*Lourenço Marques, Francisco José Viegas (p. 114)*

Austin divide ainda os atos em três grupos (1962:120): ato locutório (ato de proferir um enunciado), ato ilocutório (ato realizado ao proferir um enunciado) e ato perlocutório (ato referente à ação e consequência resultante do ato de fala). No enunciado do texto 2 (acima apresentado), é possível distinguir estes três tipos de atos realizados simultaneamente: o ato locutório será a enunciação das frases; o ato ilocutório diz respeito ao pedido de aceitação do convite e o ato perlocutório relaciona-se com os efeitos que o falante causa no ouvinte. O principal foco de estudo de Austin é o ato ilocutório, e, de facto, o termo *ato de fala* passou a ser usado como referência a esse tipo de atos. Em suma, o ato ilocutório será alcançado mediante a força ilocutória associada à emissão de um determinado tipo de enunciado de acordo com um procedimento convencional.

O filósofo norte-americano John Searle, discípulo de Austin e igualmente relevante no âmbito do estudo dos atos discursivos, surge algum tempo depois com a obra *Speech Acts* (1984), na qual tenta descrever o modo como as palavras realizam ações. De acordo com o autor, para a interpretação de uma enunciação como um ato ilocutório, é necessário que o ouvinte conheça a língua em causa para, assim, poder interpretar o seu conteúdo proposicional, e ser capaz de reconhecer a intenção do falante, de modo a poder atribuir à frase uma determinada força ilocutória.

Searle considera que as fronteiras entre os AF não estão claramente delineadas e faz corresponder a noção de ato de fala à noção de ato ilocutório, sendo, para ele, os efeitos perlocutórios (como convencer e persuadir ou realizar as ações) equivalentes a valores ilocutórios indiretos. De acordo com as suas teorias, os enunciados mais correntes da linguagem não são os atos diretos, mas os indiretos, nos quais não existe uma relação direta entre a forma linguística utilizada e a intenção do locutor. Este filósofo distingue objetivo

illocutório de força ilocutória de um enunciado: uma ordem e um pedido têm o mesmo objetivo illocutório (levar o interlocutor a fazer algo), mas distintas forças ilocutórias, ou seja, diferentes funções assumidas pelo enunciado no contexto em que é produzido.

Atentemos no seguinte texto:

[Texto 3]

*De repente estendeu um braço com a mão aberta para fazê-la parar e disse numa voz que parecia sair doutra garganta, Saia imediatamente, feche a porta e não deixe entrar ninguém, ninguém, ouviu, seja quem for. Solícita, a secretária quis saber se havia algum problema, mas ele cortou-lhe a palavra com violência, Não me ouviu dizer-lhe que saísse, perguntou. E quase gritando, Saia, agora já. (...)*

*Reconheço que fui um pouco brusco, desculpe, Não tem importância, senhor director, mas doeu-me muito. O director-geral voltou a perder a paciência, Se eu lhe dissesse o que tenho aqui, então é que a senhora saberia o que é doer.*

*As Intermittências da Morte, José Saramago (p. 94/95)*

No texto 3, os enunciados “Saia imediatamente, feche a porta e não deixe entrar ninguém” ou “Saia, agora já” remetem para uma ordem direta, o qual não é muito comum, salvo em situações em que a hierarquia está clara, como é o caso de um diretor que dá ordens à sua secretária. Em contrapartida, no texto 2, o pedido “Mas era um favor que me fazia” não tem a mesma força ilocutória da ordem, mas tem em comum com esta o objetivo illocutório de querer que o seu interlocutor realize uma ação: no texto 3, sair, fechar a porta e não deixar entrar ninguém, e no texto 2, realizar o favor de conceder tempo ao interlocutor.

Constatamos, assim, que na realização de um ato do discurso, o modo como falamos é importante para uma correta adequação ao contexto. Além da intenção comunicativa, Searle sublinha a necessidade da adequação à convenção. Segundo Sim-Sim, durante a idade escolar, os atos diretivos (pedidos, ordens, sugestões) vão tomando a forma de outras funções comunicativas, com a formulação de atos de fala indiretos, realizados sob a forma de perguntas e contendo expressões de delicadeza, como “por favor”, ainda que se trate de uma frase imperativa, atenuando-se, deste modo, o carácter coercivo próprio do ato diretivo (Sim-Sim, 1998:198-199). É precisamente neste ponto, que encontramos diversas dificuldades num estudante de Português língua estrangeira, sendo, por conseguinte, muito pertinente ressaltar a utilidade da tipologia proposta por Searle dos AF, nomeadamente os indiretos, em situações de ensino.

Se falar é executar atos de acordo com certas regras, Searle apresenta algumas destas regras presentes na interação comunicativa, como o estabelecimento de um conjunto de condições necessárias para a execução de certos tipos de AF, e o conjunto de regras semânticas que governam a utilização dos processos linguísticos, tendo como objetivo realizar uma sistematização dos diferentes tipos de AF (Searle, 1984:33). A sua taxinomia dos atos ilocutórios tem em conta o objetivo ilocutório e o ajuste entre as palavras e o mundo: os atos assertivos relacionam a verdade expressa no enunciado com o mundo, veja-se, por exemplo, no texto 1, “Quando era miúdo fiz uma coisa horrível”; os atos diretivos incluem atos como pedidos, ordens, conselhos, avisos, entre outros, todos eles com o mesmo objetivo ilocutório que é, levar o interlocutor a praticar uma ação, mas com forças ilocutórias diferentes (por exemplo no texto 2, o pedido “Mas era um favor que me fazia”, o convite “Eu convido-o para uma cerveja”, e no texto 3, a ordem “Saia, agora já”); os atos compromissivos comprometem o locutor com a realização da proposição expressa, podendo tomar a forma de promessas ou ameaças (veja-se no texto 2, a promessa “Não vou aborrecê-lo” ou no texto 3 a ameaça “Se eu lhe dissesse o que tenho aqui, então é que a senhora saberia o que é doer.”); os atos expressivos exprimem o estado psicológico do locutor, como no texto 1, “fiz uma coisa horrível”, ou no texto 3, no qual o diretor reconhece o seu comportamento – “Reconheço que fui um pouco brusco, desculpe”– e a secretária também expressa o seu estado psicológico: “mas doeu-me muito”. Por fim, temos, igualmente, os atos declarativos assertivos, nos quais o locutor possui um estatuto que permite a criação do estado de coisas, alterando a realidade do mundo, em atos fortemente ritualizados, como poderia ser a realização do ato de celebração do matrimónio pela autoridade competente. A apresentação desta tipologia permite-nos concluir que o número de coisas básicas que podemos fazer com a língua é limitado, se adotarmos a noção de objetivo ilocutório como critério classificador.

Não obstante esta tipologia ter melhorado consideravelmente os critérios classificadores de Austin, não se trata de um esquema classificatório definitivo ou exaustivo e põe a tónica no locutor, esquecendo a pós-história do ato de discurso. De facto, diferentes esquemas classificatórios e teorias pós-austinianas podem, analogamente, ser úteis para explicar a relação entre força ilocutória e intenção comunicativa, como é o caso da teoria de Paul Grice.

No âmbito dos atos indiretos, também Searle revisita a teoria de Paul Grice sobre o sentido e as implicaturas conversacionais, ao afirmar que a força ilocutória pode ser

calculada através destas implicaturas. As nossas conversas não são uma sucessão de falas desconexas. A eficácia do uso da linguagem na interação depende de um acordo mútuo que é traduzido em esforços de cooperação. Paul Grice destaca o princípio da cooperação, em conjunto com quatro máximas conversacionais: máxima da quantidade (“Make your contribution as informative as is required” / “Do not make your contribution more informative than is required”); máxima da qualidade (“Do not say what you believe to be false [or] that for which you lack adequate evidence); máxima da relação (“Be relevant) e máxima do modo (“Avoid obscurity of expression/Avoid ambiguity/Be brief/Be orderly) (Grice, 1975: 45-47). O entendimento ou o desentendimento que ocorre nas trocas conversacionais depende do uso ou da violação do princípio de cooperação, desdobrado nas máximas conversacionais. Contudo, na vida diária, quando conversamos, violamos constantemente estas máximas, pois, de outro modo, as nossas interações seriam demasiado aborrecidas, indelicadas ou grosseiras.

Os trabalhos de Grice sobre a “lógica conversacional”, isto é, a noção dos processos de inferência por implicaturas conversacionais, representam uma contribuição pioneira para explicar a comunicação indireta. Grice distingue entre significado natural (*querer dizer*) e significado não natural (*querer dizer-NN*): no primeiro os fenómenos estão relacionados com os seus sintomas ou conseqüências, por exemplo, “A campainha toca para avisar que vai começar a aula” e no segundo temos um significado que não depende exclusivamente das palavras proferidas, mas da intenção do locutor. Podemos ilustrar com o exemplo do enunciado do texto 3:

[Texto 3b]

*Não me ouviu dizer-lhe que saísse, perguntou.*

*As Intermitências da Morte*, José Saramago (p. 94)

O locutor pergunta se a secretária o ouviu, sendo o significado não natural o facto de ele querer que ela saia imediatamente do seu escritório. Aqui também poderíamos aplicar a noção de Austin de ato performativo (realiza uma pergunta), e segundo Searle de um ato diretivo. Paul Grice defende, tal como Searle, que os valores ilocutórios dos atos de fala se determinam inferencialmente a partir das condições contextuais da enunciação, nas quais ganha especial relevância a intencionalidade e o conjunto de crenças partilhadas por uma comunidade. A dimensão acional da linguagem encontra igual fundamento na teoria

linguística de Grice, pois a intenção comunicativa do locutor tem como objetivo produzir um efeito no alocutário.

Concluindo, podemos afirmar, que os atos indiretos de Searle ou as implicaturas de Grice permitem aos interlocutores comunicar sem ferir suscetibilidades, e desempenham um papel vital na comunicação, possibilitando a leitura nas entrelinhas, quer por interesses de conveniência social, quer por razões de criatividade sociolinguística.

### **1.3.2. Atos diretos e comissivos**

Todo o ato ilocutório visa atingir um objetivo, o que difere é o modo como se alcança esse fim desejado. Casanova (1996:429) afirma que a “clareza comunicativa é forte inimiga do bom relacionamento”, sendo “normalmente uma fonte não só de aproximação mas também de agressão e conflito.” Acrescenta, ainda, que os atos ilocutórios diretos, evitando o conflito e pondo em causa o Princípio de Cooperação, são os que mais recorrem às formas indiretas, de modo a cumprir com as estratégias relativas ao Princípio de Delicadeza. Tudo em defesa do bom entendimento. De facto, para Searle, os enunciados mais correntes da linguagem não são os atos diretos, mas os indiretos, nos quais o mais importante é o objetivo ilocutório, a intenção do locutor, e não a forma linguística utilizada, a força ilocutória. Como foi referido neste estudo, Searle revisita a teoria griceana para explicar os atos ilocutórios indiretos, aqueles que atingem o seu objetivo ilocutório através das implicaturas conversacionais: para este filósofo, é a utilização de mecanismos inferenciais, que atribuem ao enunciado um significado pragmático, que determinará o tipo de ato em causa e não o seu conteúdo proposicional.

Na Gramática da Língua Portuguesa (Mateus et al, 2004: 76), Isabel Hub Faria refere que os atos ilocutórios diretos têm como objetivo tentar que o alocutário realize, no futuro, uma ação verbal ou não verbal que reflita o conhecimento, por parte desse mesmo alocutário, do conteúdo proposicional do ato direto proferido pelo locutor. Este conteúdo proposicional não é suscetível de ser interpretado como verdadeiro ou falso, sendo dependente das condições que regulam o seu reconhecimento por parte do alocutário, quanto à legitimidade do ato direto, aos princípios de classificação do universo de referência, e ao seu enquadramento linguístico. Um ato ilocutório direto é feliz quando se verifica a realização futura da ação por parte do alocutário. Os atos ilocutórios diretos podem realizar-se em PE na expressão de ordem, pedido, sugestão e conselho, mediante: frases

imperativas ou seus substitutos, quer no indicativo, quer no conjuntivo; ou verbos ilocutórios diretivos, como *aconselhar, esperar, exigir, lembrar, mandar, ordenar, pedir, proibir, querer, sugerir*, etc (Faria in Mateus et al, 2004: 76).

Partindo das noções de objetivo ilocutório e de força ilocutória, John Searle (1984:86) estabelece três tipos de condições para que um ato seja considerado diretivo: condições preparatórias, isto é, que o falante esteja numa posição de autoridade em relação ao ouvinte; condição de sinceridade que consiste em o falante querer que se realize o ato ordenado; e condição essencial que tem a ver com o facto de o falante pretender que a enunciação seja uma tentativa de conseguir que o ouvinte realize o ato. Em geral, a condição essencial determina as outras: o querer do locutor é determinante na configuração destes atos, ou seja, a tentativa de levar o interlocutor a praticar uma ação, verbal ou não verbal. Contudo, são as condições preparatórias que vão determinar a forma do conteúdo proposicional. Por exemplo, a distinção entre *ordem, pedido, oferta, proposta* ou *convite* tem por base uma série de condições que regulam a configuração dos atos diretivos e que estão essencialmente relacionados com as relações sociais no âmbito da interação verbal. A ordem “pressupõe poder e dever de obediência; trata-se de um desejo com a força formal de ordem. Só ordena quem tem poder: sem poder só o desejo é possível (Casanova, 1996: 431). Contudo, para que uma ordem seja legítima é necessário que seja proferida por uma entidade com poderes para o fazer, mas também que o conteúdo proposicional se insira no âmbito de poderes dessa entidade. Imaginemos, por exemplo, um superior hierárquico que regula a vida privada de um funcionário. Tratar-se-ia de uma ordem ilegítima. O pedido, cuja condição essencial consiste igualmente em o interlocutor efetuar uma ação, dependerá da relação social entre os interlocutores, e pode aparecer sobre a forma de pergunta ou sugestão, tendo em vista o seu objetivo e o equilíbrio conversacional. Em suma, o grau de coercividade dos atos diretivos vai depender das relações sociais entre os interlocutores.

Como pudemos observar, nos atos ilocutórios diretivos, o locutor expressa uma vontade. Esta pode constituir uma ordem ou um desejo. O que distingue estes dois AF não é o grau (não existe uma gradação que vai do desejo à ordem), nem a forma, uma vez que, com recurso ao Princípio de Delicadeza, os atos mais impositivos, como é o caso da ordem, podem ser formalmente atenuados, sem que a força ilocutória seja afetada. Tal como os desejos podem ser formalmente reforçados, também as ordens podem ser formalmente atenuadas, de modo a minimizar os aspetos desagradáveis do ato diretivo. O que vai distinguir a força do ato é o traço da coercividade: uma ordem é para ser cumprida e a falta

da sua execução é sancionável, o que não acontece no caso do desejo, que pretende meramente ser satisfeito. (Casanova, 1996: 430)

Casanova (1996) divide os atos diretivos em subclasses quanto à sua força ilocutória: a ação de querer pode estabelecer uma ordem ou um desejo; a ordem pode ser objetiva quando é social ou institucionalmente reconhecida, ou subjetiva, quando não se verifica coercividade; o desejo distingue-se igualmente pela direção de interesses, o pedido pretende favorecer e satisfazer o locutor, enquanto a sugestão ou proposta quer favorecer o alocutário. A forma não é determinante da força ilocutória. O falante pode formalmente igualar os seus interesses com o alocutário dando ao pedido a forma de uma sugestão, oferta e vice-versa. Vejamos o seguinte excerto, no qual o locutor 1 pretende obter ajuda por parte de L2, e no anseio de negociar, faz uma proposta, oferece a sua ajuda: “Talvez as possa ajudar?”. Este ato de oferta insere-se no âmbito da negociação, característica deste ato, pois o locutor espera obter por parte do alocutário algo em troca, e, como não está certo sobre os desejos do seu interlocutor, efetua o ato em forma de pergunta.

[Texto 4]

*L1A: Menina Rosa, eu preciso de ajuda. Atropelei um javali e morreram os dois: a besta e o carro. Nem sei se preciso mais de um mecânico ou de um talhante. (...) Para onde vai com a sua avó?*

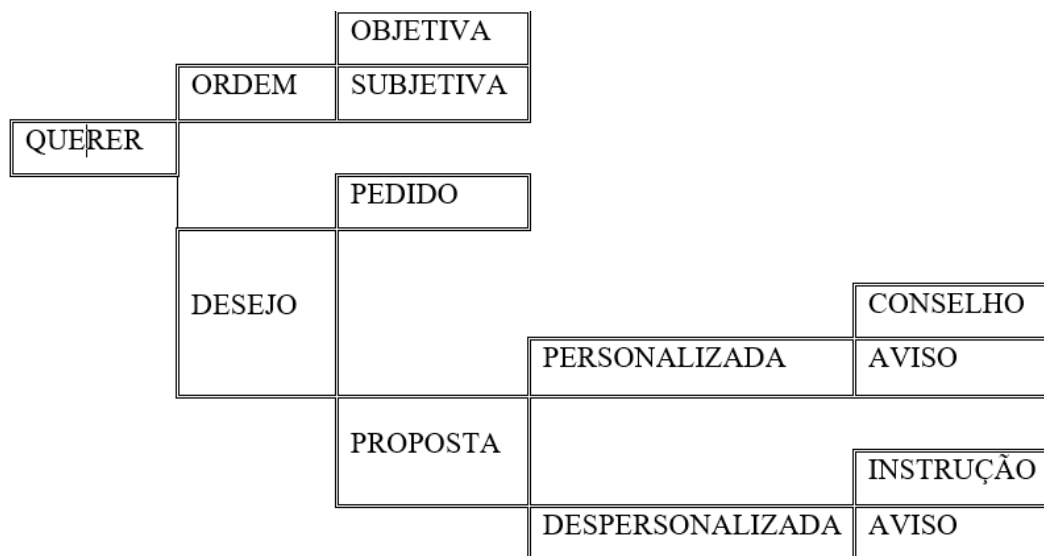
*L2A: O que é que isso lhe interessa?*

*L1B: Talvez as possa ajudar?*

*L2B: Não era o senhor que precisava de ajuda? Eu nunca pedi nada.*

*Jesus Cristo Bebia Cerveja, Afonso Cruz (p. 131/2)*

Embora a sugestão ou a oferta pretendam beneficiar o alocutário, o locutor poderá variar o seu grau de empenhamento. Por exemplo, as instruções ou os avisos visam o interesse do alocutário, mas caracterizam-se por serem despersonalizadas. Atentemos no resumo que nos propõe Casanova (1996:435), quanto à força dos atos ilocutórios de resposta física.



Quadro 1. Tipologia dos atos diretivos segundo a sua força ilocutória (Casanova, 1996:435)

Seguidamente, assinalemos os atos ilocutórios compromissivos ou comissivos (Almeida, 1998). Esta classe de atos tem como objetivo ilocutório comprometer o locutor relativamente à prática de uma ação futura, expressa no conteúdo proposicional do enunciado. Este compromisso do locutor conta, segundo Searle (Almeida, 1998), com uma condição de sinceridade que é a de o locutor ter a intenção de se comprometer com o estado de coisas futuro. A proximidade dos atos ilocutórios comissivos com os diretivos manifesta-se pelo facto de os dois atos aludirem à realização de uma ação futura (por parte do alocutário, no caso dos diretivos, e por parte do locutor, no caso dos comissivos) e por partilharem a mesma condição de sinceridade e objetivo ilocutório. Contudo, observamos que os atos comissivos apresentam estruturas diferentes daquelas dos atos diretivos, nos quais predominavam as formas de imperativo, estruturas interrogativas ou verbos ilocutórios diretivos. Nos atos comissivos, expressam-se proposições cuja predicação é temporalmente marcada pelo futuro, aparecendo frequentemente o presente do indicativo ou mesmo o tempo verbal omitido. (Gouveia, 1996: 396). Deste modo, as estruturas dos atos ilocutórios comissivos podem ser: frases simples no futuro do indicativo, ou um seu substituto, como o presente do indicativo; veja-se no texto 2b, como o locutor se compromete a pagar uma cerveja ao alocutário, a não o aborrecer demasiado e, ainda, a garantir que este não perderá o seu tempo; verbos ilocutórios comissivos como *comprometer*, *jurar*, *prometer*, *tencionar*, etc (“Juro dizer a verdade.”); expressões elípticas com valor ilocutório comissivo (como seria “Até logo, às 8, à porta do cinema”); ou construções condicionais em que o conteúdo

proposicional é a expressão de um ato comissivo, por exemplo, “Se não vieres, fico chateada” (Faria in Mateus et al, 2004: 76).

[Texto 2b]

*Eu convido-o para uma cerveja, acho que não vai perder o seu tempo, não tenha medo.*

*Lourenço Marques, Francisco José Viegas (p. 114)*

Não obstante as forças ilocutórias permitirem realizar este tipo de distinção entre atos comissivos e diretivos, a divisão entre estes nem sempre é clara. Dependerá principalmente da ênfase que se dá ao enunciado. Queremos aqui relembrar que um único enunciado pode desempenhar diferentes atos ilocutórios, pois a força ilocutória pode convergir em diferentes dimensões e intenções. Atentemos no seguinte exemplo, retirado do texto 3.

[Texto 3c]

*... Saia imediatamente, feche a porta e não deixe entrar ninguém, ninguém, ouviu, seja quem for. (...) Se eu lhe dissesse o que tenho aqui, então é que a senhora saberia o que é doer.*

*As Intermitências da Morte, José Saramago (p. 94/95)*

Neste enunciado, podemos verificar a existência de um ato diretivo: o locutor tem a intenção de levar o alocutário a realizar uma ação no futuro, sair do espaço onde se encontram, sendo que o incumprimento dessa ordem pode também ser considerado um ato comissivo de ameaça quanto às consequências para o alocutário (“Se eu lhe dissesse o que tenho aqui, então é que a senhora saberia o que é doer.”) Neste caso, a dimensão comissiva encontra-se ao serviço da diretiva: a ameaça está ao serviço de uma punição, enquanto uma promessa já visaria uma recompensa (Almeida, 1998). Os atos comissivos de ameaça e promessa distinguem-se quanto à intenção de o primeiro querer prejudicar o interlocutor, e o segundo beneficiá-lo. Contudo, em ambos há um claro compromisso por parte do falante e uma intenção de ação por parte do interlocutor (Almeida, 2016a). Assim sendo, alguns AF podem ser híbridos, no caso que aqui nos concerne, diretivos e comissivos, como são exemplo disso, os atos, diretos ou indiretos, de oferta, convite e proposta, que examinaremos em detalhe, na seguinte secção.

### 1.3.3. Atos híbridos: a oferta, o convite e a proposta

Como demonstramos, os diferentes atos de dimensão diretiva distinguem-se “em função do modo como as forças ilocutórias são reguladas pelo objetivo ilocutório, podendo ir desde a ordem à sugestão, desde o pedido ao conselho, por exemplo.” (Gouveia, 1996: 394). Recordando o acima referido sobre as diversas potencialidades de um único enunciado poder desempenhar diferentes atos ilocutórios, no campo de ação dos atos híbridos “diretivos comissivos”, consideraremos, nesta secção, os atos de oferta, convite e proposta.

Segundo o estudo de Almeida (1998), os atos de oferta, convite e proposta são “atos diretivos comissivos”, referindo, porém, que, de acordo com a tipologia de Searle, a oferta insere-se num ato comissivo e os atos de convite e proposta, nos atos diretivos.

Almeida (1998) caracteriza o conteúdo proposicional da *oferta* mediante a orientação presente-futuro do estado de coisas (dimensão diretiva), e a condição essencial, a adoção de um compromisso por parte do locutor (dimensão comissiva). Searle não examinou em particular o ato de oferta, tendo somente apresentado uma caracterização genérica para a realização indireta dos atos comissivos: neste tipo de atos, as condições preparatórias inferem que o locutor é capaz de realizar o ato e que o alocutário quer que o ato seja realizado (“Posso ajudar-te? / “Queres que te ajude?”); a condição de sinceridade demonstra que o locutor tem a intenção, desejo ou acordo de realizar o conteúdo proposicional (“Dou-te o livro para a semana.”); e as estruturas utilizadas podem igualmente relacionar-se com outras razões do locutor quanto à execução do conteúdo proposicional (“É melhor ajudarmos primeiro a Sofia a acabar o trabalho”). Searle registou ainda que o ato de oferta pode ser realizado mediante frases hipotéticas (“Se precisares de ajuda, telefona-me”). Será E. Roulet quem introduzirá diferentes matizes próprios do ato indireto de oferta (Roulet, 1997 *apud* Almeida, 1998:4): além da condição essencial de Searle de o locutor se ver na obrigação de realizar uma ação e reconhecer as suas capacidades e disponibilidade para a execução dessa ação, o locutor não sabe realmente os desejos, autorizações e vantagens do alocutário na realização dessa ação. O locutor pode apenas conjecturar sobre a existência dessas condições no alocutário, mas não está certo delas. Por conseguinte, geralmente, as formas afirmativas de asserção estão ligadas aos enunciados que expressam os conhecimentos do locutor (“Eu posso ajudar-te”), e as formas negativas interrogativas às crenças a respeito do alocutário (“Não é melhor que te ajude?”). Como o ato de oferta tem uma forte dimensão de negociação e não é solicitado pelo alocutário, o locutor necessita de reduzir a sua incerteza a respeito das expectativas do alocutário, assumindo um compromisso, que será regrado pela relação

social entre os interlocutores. À semelhança do que acontece nos atos diretivos, também os atos comissivos espelham as relações de poder dos intervenientes, aspirando, igualmente, ao equilíbrio conversacional (Almeida, 1998: 9). Estes condicionantes contribuem para que o ato de oferta apareça frequentemente na sua forma indireta, em enunciados interrogativos, centrados sobre os desejos do alocutário (“Queres que te ajude?”). A modo de ilustração do carácter negocial do ato de oferta, evocamos o exemplo do texto 4, no qual o locutor, ao precisar de ajuda, se oferece disponível para ajudar o interlocutor, usando uma oração interrogativa, com recurso ao modo conjuntivo (“Talvez as possa ajudar?”), na esperança de, cumprindo com os princípios de delicadeza, ir ao encontro dos desejos do alocutário e alcançar, assim, a negociação ambicionada.

[Texto 4b]

*L2A: O que é que isso lhe interessa?*

*L1B: Talvez as possa ajudar?*

*Jesus Cristo Bebia Cerveja, Afonso Cruz (p. 131/2)*

Almeida (1998), apoiada nos estudos de Michael Hancher (1979) advoga por uma tipologia de atos híbridos para os atos de oferta, convite e proposta, como fizemos referência. Para a autora, o convite, que está integrado nos atos de proposta, apresenta aspetos semelhantes ao ato de oferta. Ambas as dimensões comissivas e diretivas estão presentes nestes atos, uma vez que existe um compromisso por parte do locutor e um apelo ao alocutário para que este que comprove e autorize a intenção do locutor de realizar a ação. Almeida acrescenta ainda que, na organização sequencial da conversação, estes atos requerem o ato da réplica: a aceitação ou a recusa, motivo pelo qual, na linha de Judy Davidson (*apud* Almeida, 1998) insere o ato de oferta no conjunto dos atos de convite, pedido e proposta. Observemos, de novo, o texto 2.

[Texto 2c]

*Mas era um favor que me fazia. Eu convido-o para uma cerveja (...) Parou de chover, até podíamos ir a pé.*

*Lourenço Marques, Francisco José Viegas (p. 114)*

Na releitura do texto 2, verificamos a presença dos seguintes atos: um pedido “Mas era um favor que me fazia”, um convite “Eu convido-o para uma cerveja” e uma proposta “até podíamos ir a pé”. Todos estes atos estabelecem como sequência preferida, por parte do locutor, a sua aceitação. Para o sucesso destes atos, isto é, a sua aceitação, dentro do que

seria socialmente conveniente, recorre-se, na comunicação, a elementos complementares, inseridos em estratégias de delicadeza, baseadas na intersubjetividade e na posição social dos interlocutores, como exemplificaremos mais adiante.

As semelhanças entre os atos em análise são inegáveis. A oferta, o convite e a proposta exigem uma negociação, caracterizada por uma iniciativa, uma reação e uma organização discursiva preferencial, que seria a aceitação e o conseqüente agradecimento, em sinal de estratégia de delicadeza positiva. Os interlocutores tentam chegar a um acordo sobre uma futura atividade conjunta dentro das normas do *jogo social*. Assim, de modo a acomodar o conteúdo proposicional aos princípios da interação social, é comum estes atos realizarem-se indiretamente, sendo frequente o ato literal de pergunta sobre os desejos do alocutário (“Queres ir ao cinema?”) ou o uso do Imperfeito do Indicativo, cujo valor temporal desaparece, imprimindo-se ao ato um efeito de cortesia (recorde-se a proposta do texto 2 “até podíamos ir a pé”). Ocorrem também realizações indiretas do ato de convite, que habitualmente incluem uma oferta, em enunciados assertivos (“Eu convido-o para uma cerveja”). Muitos deste tipo de enunciados estão presentes em situações mais formais, como convites de casamento ou de festa de anos (Almeida, 1998: 57).

Como demonstramos, os atos híbridos, em discussão, convergem nas suas condições de execução (o compromisso do locutor a realizar uma ação futura em benefício do alocutário), mas também a nível da sua estrutura sequencial (de aceitação ou recusa). Não obstante, Almeida (1998: 232) aponta algumas diferenças entre o ato de convite e oferta, na linha de Searle: “o locutor que convida tenta levar o alocutário a efectuar com ele (acto directivo) uma acção futura, e o locutor que oferece diz ao alocutário que é do interesse dele permitir ao locutor realizar uma acção futura (acto comissivo).” Se observarmos a orientação destes atos, chegamos à sua distinção: embora ambos estejam orientados para o alocutário, o convite incide mais sobre o interlocutor, pois pretende que este realize algo com o locutor, enquanto a oferta alude principalmente ao compromisso do locutor.

## **2. Estratégias discursivas de delicadeza**

### **2.1. O princípio da delicadeza**

A ação conjunta da comunicação verbal desenvolve-se entre indivíduos e implica a existência de atitudes cooperativas por parte dos sujeitos locutores. O sucesso do ato da comunicação depende igualmente do conhecimento das condições da interação inseridas

num contexto social. Quando nos expressamos, temos o desejo de conseguir algo, mas também pretendemos ser aceites pelos outros, por isso queremos transmitir uma imagem positiva. Esta aprovação externa pode ser alcançada não só através da nossa imagem, mas também mediante a linguagem que utilizamos. O que dizemos e a forma que usamos para transmitir a mensagem serão, portanto, igualmente importantes. Na escolha das formas linguísticas a usar em cada ato de fala, diversos fatores sociais vão ter um papel essencial, tais como a idade, o sexo, o grau de conhecimento prévio do interlocutor ou a posição social, sendo estes determinantes para avaliar o grau de distanciamento entre os interlocutores.

Segundo o dicionário da Porto Editora, a delicadeza<sup>3</sup> é definida como “qualidade de quem ou daquilo que é delicado; suscetibilidade; cortesia; boa educação”. De facto, numa perspetiva sociolinguística, trata-se de um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado dos seus membros, ajustando as atitudes às normas. Assim, as formas da delicadeza constituem um ponto de apoio que regulará a distância entre os indivíduos na interação. As formas linguísticas selecionadas, como poderiam ser as FT ou os tempos verbais, fazem parte desta estratégia discursiva pela qual o locutor opta, de modo a manter o equilíbrio conversacional e a atingir os seus objetivos comunicativos.

Erving Goffman (1967) apresentou um estudo pioneiro sobre as características das interações sociais dos indivíduos. Para este autor, a interação humana pode ser explicada mediante a metáfora do palco, na qual cada interveniente, em situações correntes e diárias, assume diversos papéis, isto é, adotamos diferentes comportamentos dependendo da situação comunicativa e do nosso interlocutor. Nesta abordagem dramática, Goffman cria a teoria das faces<sup>4</sup> ou de figuração (*face work*), na qual a *face* constitui a imagem que cada pessoa constrói de si própria, assente no que os interlocutores pressupõem durante a interação, ou seja, a imagem do eu delineado em termos de atributos sociais aprovados. O locutor procura causar uma imagem positiva no seu interlocutor, de modo a ser aceite por este. Podemos dizer que o trabalho da face constitui uma estratégia interacional no intuito de assegurar o

---

<sup>3</sup> Optamos aqui pelo termo preferido por Carreira (2014:30) e referido em Batoréo (2015).

<sup>4</sup> A escolha desta palavra não é aleatória. São muitas as expressões com a palavra “face” que remetem para a ideia de postura ou imagem projetada pelo eu. Goffman explica a sua escolha dando os exemplos, em inglês, de “to lose face” para “prejudicar a sua reputação” ou “to save one’s face” significando “dar a alguém uma oportunidade de evitar constrangimento, humilhação ou vergonha”. Porém, também podemos encontrar em português: “à face do mundo”, para dizer “publicamente”; “em face de” para “perante” ou “fazer face a” que significa “encarar, resistir a, suportar”. Persiste a ideia de enfrentar o mundo exibindo uma cara ou postura.

equilíbrio conversacional: os participantes tentam não perder a sua face, quer se trate da face positiva, o desejo de aprovação social e autoestima, quer se trate da face negativa, a integridade do seu território ou o desejo de não ser impedido nas suas ações. Deste modo, é do interesse de cada um dos interlocutores preservar a face do outro para não pôr em perigo a sua própria face: “this kind of mutual acceptance seems to be a basic structural feature of interaction, especially the interaction of face-to-face talk” (Goffman, 1967: 11). Este linguista afirma ainda que a manutenção da face é uma condição da interação, e não o seu objetivo. Os objetivos da comunicação, como poderiam ser aqueles que permitem expressar livremente ideias e crenças, introduzir informações depreciativas sobre os outros ou resolver problemas e executar tarefas, são alcançados em consonância com a manutenção da face. Assim “os falantes respeitam um certo número de *regras e convenções* com vista à construção de uma ‘ordem ritual’ que nasce da gestão do próprio trabalho de *figuração*” (Almeida, 2009: p. 45). Em qualquer sociedade, este ritual consiste em um sistema de práticas, convenções e regras processuais que funciona como um meio de orientar e organizar o fluxo das mensagens. Nas palavras de Goffman, as interações “often become habitual and standardized practices; they are like traditional plays in a game or traditional steps in a dance” (Goffman, 1967: 13), por conseguinte estudar a manutenção da face é estudar o fluxo das normas de interação social.

Na nossa sociedade, esperamos que os membros de todos os círculos sociais tenham algum conhecimento e experiência quanto ao trabalho de *figuração*. A este tipo de capacidade chamamos comumente *tato*, *savoir-faire*, ou diplomacia. Dominar estas estratégias de habilidade social é uma condição para o ato da comunicação efetiva, pois quase todos os atos que envolvem outros são modificados. Nos atos de discurso com valores ilocutórios mais ameaçadores, as regras de delicadeza destacam-se, mais uma vez, pelo seu papel, visto irem determinar as escolhas linguísticas para o ato, de modo a suavizar ou amenizar a possível intimidação, que pode ser o ato de comunicar. Nestes requisitos estabelecidos na organização ritual dos encontros sociais, observamos como as “trocas confirmativas” e as “trocas reparadoras” surgem como ferramentas comprovativas do delicado trabalho da *figuração* ao serviço da manutenção do equilíbrio interacional entre as faces dos interlocutores. Tomemos como exemplo, a sequência reativa da recusa da oferta que costuma exigir um segmento de justificação e de pedido de desculpa (troca reparadora), de modo a evitar que o locutor da oferta se sinta ameaçado na sua face positiva (Almeida, 1998). No texto 5, o alocutário recusa o convite para tomar mais uma chávena de chá,

mediante um pedido de desculpa em forma de frase declarativa que serve como justificção à recusa: “Desculpe, Nancy, mas tenho mesmo de ir”.

[Texto 5]

L1: *Não toma mais uma chávena de chá? Nem come um biscoito? Mal provou...*

L2: *Desculpe, Nancy, mas tenho mesmo de ir.*

*O Terrorista de Berkeley, Pepetela (p. 58)*

O Princípio da Cooperação de Paul Grice constitui um pilar no qual várias teorias comunicacionais se têm apoiado. Grice postulou que, para levar a bom termo uma ação conjunta de comunicação verbal, é necessária a existência de cooperação mínima entre os sujeitos locutores, a qual deve conter os princípios que regulam basicamente qualquer transmissão verbal de informação. Estes princípios estabelecem uma ligação entre o que é dito e o que é inferido das palavras faladas, isto é, entre o que dizemos e o que realmente queremos dizer. Nas trocas comunicativas pressupomos que o nosso interlocutor nos dará a informação correta de que precisamos (princípio da quantidade), que isso será verdade (princípio da qualidade), relevante (princípio da relevância) e que será exposto de maneira clara e ordenada (princípio do modo). Se alguma destes princípios ou máximas não for seguido, o falante irá inferir uma informação não explícita, gerando-se implicaturas conversacionais, que evocam produções de sentido não convencionais implícitos nos enunciados (implicaturas não conversacionais). Por exemplo, a metáfora, a ironia ou os trocadilhos não seguem as máximas de Grice, pois pretendem comunicar efeitos expressivos concretos, diferentes dos significados literais. Observemos o texto 6, no qual imperam a ironia e o uso da metáfora.

[Texto 6]

*ora atão boa tarde, disse o Alves ao chegar à tasca.*

*sé tarde viesse mais cedo, disse o tasqueiro.*

*isto tamem são sempre as mesmas caras, disse o Alves.*

*não morre ninguém, disse o tasqueiro.*

*costuma-se dizer que quem deseja a morte a morte atrai*

*eu cá só atraio é duques*

*(...)*

*queria uma bica*

*queria? já não quer?*

*quer dizer, queria é uma forma de expressão*

*e a bica, tamem é?*

*é o quê?*

*uma coisa dessas de expressão  
não homem, é prágora e com cheirinho  
isso cheirinhos não há  
atão e aquela aguardente queu tou a ver ali?  
e tá a ver muito bem  
quer dizer atão cá cheirinho  
quer dizer cá aguardente  
atão venha de lá uma aguardente e uma bica*

*Sé tarde viesse mais cedo*, em “Os chouriços são todos para assar”, Ricardo Adolfo (p.4)

Em primeiro lugar, observamos uma discrepância entre as palavras proferidas e a ortografia, o que procura imprimir ao texto um carácter mais oral, remetendo-nos de imediato para um contexto popular. A frase inicial “ora atão boa tarde”, segundo Austin, corresponde a um ato performativo de realização de uma saudação, que é um ato que recorre a fórmulas convencionais e que espera, como resposta, outra fórmula idêntica. No entanto, aqui temos uma violação do princípio de cooperação de Grice, das máximas da qualidade (dizer a verdade), da relação (sê relevante) e do modo (não ser ambíguo), pois o interlocutor, fazendo uso da ironia e do humor, pega no sentido literal da palavra “tarde” e responde “sé tarde viesse mais cedo”, o que não se corresponde a um mero cumprimento convencional. Os interlocutores continuam o seu diálogo violando as máximas da quantidade ou relevância nos enunciados “isto tamem são sempre as mesmas caras” e “não morre ninguém, disse o tasqueiro”. Neste ato constativo (Austin) de descrever que ninguém morre, infere-se o ato performativo assertivo (Searle) de afirmar que é por isso que estão sempre os mesmos clientes naquela tasca, mas viola-se, de novo a máxima da qualidade ou da relevância de Grice, pois é verdade que há sempre alguém que morre nalgum sítio, e igualmente isto não é relevante para a situação. O recurso aos provérbios remete, de novo, para o carácter popular. Mediante um ato assertivo recorre-se à autoridade da sabedoria popular (“costuma-se dizer que quem deseja a morte a morte atrai”) que, por sua vez, incita, o uso dos mesmos recursos pelo interlocutor (“eu cá só atraio é duques”). Os dois intervenientes entendem-se devido ao facto de partilharem conhecimentos linguísticos enciclopédicos e elementos discursivos de provérbios e frases idiomáticas, através dos quais traduzem inferências para a produção de sentido. Através do contexto e dos enunciados podemos inferir que, na situação apresentada no texto 6, temos um cliente habitual da tasca que vai tomar um café e um “tasqueiro” que apresenta alguma autoridade, devido à sua condição profissional inserida no local de trabalho. Note-se como este se diverte com o cliente, desconversando constantemente, ora

interpretando os enunciados literalmente sem realizar qualquer implicatura/inferência, ora violando todas as máximas conversacionais, com o efeito de negar ao cliente a rápida resolução do serviço pedido: a entrega de um café com um cheirinho de aguardente. Também podemos inferir que existe alguma confiança e familiaridade entre os interlocutores, uma vez que, apesar de todos os mal-entendidos do diálogo, e sem que se corte a comunicação, aqueles conseguem conduzir um discurso interativo. Em suma, as implicaturas, que nos permitem brincar com as palavras, ironizar e inferir sentidos do que ouvimos, estão intrinsecamente relacionadas com a realidade sociocultural de uma comunidade, uma vez que os princípios que governam as máximas diferem culturalmente.

Para Brown e Levinson (1987), o princípio de delicadeza é fortemente responsável pelo incumprimento das máximas de conversação de Grice. Com base na teoria de Goffman, Brown e Levinson (1987) advogam a teoria das faces (a autoestima e a imagem pública construída socialmente) como central para a seleção das estratégias de delicadeza do locutor. Com o objetivo de preservar a face dos interlocutores, aquelas estratégias irão determinar o comportamento social dos intervenientes na comunicação. Estes autores explicam o funcionamento da delicadeza partindo da ideia de que os atos de discurso realizados pelos falantes são potencialmente agressivos e que utilizam a delicadeza como forma de mitigar esse comportamento ofensivo. Distinguem, assim, dois tipos de delicadeza relativamente à vontade dos participantes: a positiva (estratégias de valorização da imagem dos falantes no sentido de ser aceite pelos outros e de que estes compartilhem os mesmos desejos) e a negativa (estratégias de evitação da ameaça potencial dos atos, como o desejo de liberdade de ação e de domínio do próprio território). Nesta linha de análise, os atos de fala diretivos serão sempre mais ameaçadores da face e potencialmente atos mais indelicados (descortesias), enquanto outros atos linguísticos, como a oferta, serão intrinsecamente marcados por delicadeza positiva orientada para a face positiva do alocutário. No entanto, como são atos não solicitados pelo alocutário, ameaçam a face negativa deste último (Almeida, 1998).

Kerbrat-Orecchioni analisa o discurso como um processo interativo construído com base na manutenção de acordos a que se chega por meio de negociações. Descreve quatro tipos de estratégias discursivas de delicadeza: violação do “território do eu” na estratégia de delicadeza negativa para com a face negativa do interlocutor (veja-se o texto 7, no qual o locutor desiludido por não herdar do alocutário, pergunta “Vossemecê não me deixa tudo?”, ao que o alocutário responde “Não”); estratégias de delicadeza negativa para com a face

positiva, por exemplo um pedido de desculpa por ferir a suscetibilidade ou realizar a atenuação de uma crítica (no texto 5, como explicamos, o alocutário não acede ao pedido do locutor, justificando-se); estratégias de delicadeza positiva para com a face negativa, por exemplo, um pedido de desculpa acompanhado de um presente ou proposta de ajuda, (veja-se a oferta, sob a forma de pergunta, no texto 4 “Talvez as possa ajudar?”); as estratégias de delicadeza positiva para com a face positiva, por exemplo, um pedido acompanhado de um elogio (no texto 8: o pedido de ajuda, com o lexema “pedir” em “peço a melhor vontade para esclarecer rapidamente este caso”, vai acompanhado de uma oferta (“E se precisarem do meu apoio, é só pedirem”) e de um convite que elogia o interlocutor, ambos em forma de oração condicional (“se me der a honra de vir cá hoje almoçar”).

[Texto 7]

L1: *[Quina] Terás o que te compete, nem mais nada. O bastante para não precisares de trabalhar, se o souberes governar - disse, muito seca.*

L2: *Vossemecê não me deixa tudo? – perguntou ainda.*

L1: *Não – disse ela. – Não pode ser.*

*A Sibila, Agustina Bessa-Luís, (p. 227)*

[Texto 8]

L1: *Por isso vos peço a melhor vontade para esclarecer rapidamente este caso. Os meus sonhos são infalíveis. Sei que vão colaborar. E se precisarem do meu apoio, é só pedirem. Ah! Senhor Jaime Bunda, se me der a honra de vir cá hoje almoçar no palácio, a Dona Nzuzi vai preparar uma cabidela de morrer. É mesmo de comer e morrer.*

L2: *Para renascer e voltar a comer. Pode contar com o meu apetite, senhor governador.*

*Jaime Bunda e a Morte do Americano, Pepetela (p. 60)*

Na mesma linha de análise dos autores anteriormente citados, Kerbrat-Orecchioni descreve a delicadeza como uma estratégia não ameaçadora ou como o “trabalho de gestão das faces no quadro do trabalho de figuração” (Almeida, 2009: p. 46), que tem como objetivo facilitar a interação e minimizar potenciais conflitos. Esta autora introduz as noções de *Face Threatening Act* (FTAs) e *Face Flattering Act* (FFAs): os FTAs são ações que ameaçam a imagem pública; e os FFAs ações que melhoram ou protegem a imagem pública dos intervenientes. Os primeiros são atos ameaçadores do discurso que podem ser suavizados e/ou atenuados, veja-se, por exemplo, a atenuação da recusa no texto 5. Os segundos são atos que valorizam as faces do interlocutor e que têm tendência para serem reforçados, como vimos no elogio do texto 8. Todas estas abordagens partem do princípio de que a

comunicação é um ato racional em que os interlocutores escolhem as diferentes estratégias de cortesia para evitar as ameaças da face na interação, isto é, preservar a face ou combater os FTAs. A seleção das estratégias de cortesia dependerá da correlação entre três fatores: a relação de poder, a distância social e o peso da imposição ou grau de ameaça para a face.

Como afirmámos, na sua essência, os atos de fala diretivos serão sempre atos descorteses, ou ameaçadores da face, sendo, por isso, os que mais recorrem ao princípio da delicadeza (Casanova, 1996), através de formulações indiretas, como a pergunta ou a mera sugestão para formular um pedido. Outros atos linguísticos são inerentemente corteses (por exemplo, as ofertas) e não são, por isso, tão ameaçadores da face. O ato da oferta é um ato intrinsecamente marcado por delicadeza positiva orientada para a face positiva do alocutário, contudo, o locutor também expõe a sua face, uma vez que as condições da oferta podem não se realizar. Em Almeida (1998), a autora refere que o ato da oferta “não deixa de ser uma imposição não só por se tratar de um ato não solicitado pelo alocutário, mas também pelo facto de este último ficar, de certo modo, constrangido (...) a revelar gratidão com actos de agradecimento e com acções futuras” (Almeida. 1998: p. 16). De forma a minimizar os riscos da sua face negativa exposta, o locutor pode recorrer a várias estratégias. No texto 9, em vez de realizar o ato de oferta de uma forma direta, o locutor descreve indiretamente os desejos do outro, mediante uma asserção que representa a oferta de levar o seu interlocutor ao hotel, de modo a verificar que as condições da oferta estão preenchidas e que o ato será realizado com sucesso. Em jeito de negociação, o locutor continua o ato da oferta, agora com um carácter condicional (“O senhor paga-me uma cerveja”). Estamos perante uma transação em que se verifica uma troca que é claramente aceite pelo alocutário, que retribui com uma estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário, aceitando através do pretérito imperfeito do indicativo (“Dava-me jeito”/” Tomava um duche, sim”), que, aqui, é utilizado para exprimir um desejo e um pedido de um modo humilde, reforçado pela injunção da partícula “sim”.

[Texto 9]

L1: *Admito que queira ir ao hotel.*

L2: *Dava-me jeito.*

L1: *Eu sei, toma um banho, muda de roupa e eu espero-o no bar. O senhor paga-me uma cerveja, a menos que queira jantar.*

L2: *Tomava um duche, sim.*

*Lourenço Marques, Francisco José Viegas (p. 165)*

As formas do imperfeito, do condicional e do futuro (assim como o modo conjuntivo, em geral) apresentam muita afinidade com a delicadeza, enquanto as formas do imperativo (e do indicativo, em geral) são consideradas de menos cortesia. O imperativo anda usualmente associado à realização de atos diretivos, uma vez que é através dele que o locutor tenta que o alocutário realize o conteúdo proposicional do enunciado proferido (veja-se, no texto 3, “saia imediatamente”). Não obstante, uma ordem pode ser formulada mediante um desejo, um pedido, ou uma proposta. Trata-se de uma questão de cortesia, através da qual o locutor recorre a formas menos impositivas, de modo a respeitar a relação de poder existente e a minimizar as tensões sociais presentes na interação.

As sequências iniciativas de oferta ou convite abrem sequências reativas de aceitação ou recusa. Aceitar um convite compreende, habitualmente, uma forma de agradecimento em face da generosidade do outro no ato cooperativo. O agradecimento constitui uma estratégia discursiva de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário, porque a valoriza. No texto 10, respondendo à oferta em forma de pergunta (“Quer?”), o alocutário substitui a aceitação com um agradecimento, reforçando o ato com a repetição do verbo no pretérito imperfeito do indicativo, numa atitude de modéstia (“Agradecia, doutor, agradecia”). A recusa aponta para uma atitude ameaçadora da face positiva do locutor, pelo que o alocutário tentará justificar a sua recusa, de modo a evitar a perda da face positiva da pessoa que oferece ou convida. A justificação, ou o pedido de desculpa, insere-se na troca reparadora realizada entre os interlocutores. Como vimos anteriormente no texto 5, o locutor mostra a sua face positiva convidando o alocutário para mais uma chávena de chá, mas também se expõe, pois corre o risco de este não aceitar. Efetivamente, é o que acontece, o alocutário recusa, mas ao fazê-lo tenta minimizar os efeitos ameaçadores dessa rejeição, justificando, que tem “mesmo de ir”. Observamos, assim, como o conjunto de estratégias de delicadeza que visam preservar a face pode estar presente em todos os atos do discurso, mesmo nos atos diretivos, e está subordinado ao contexto e à relação social entre os interlocutores.

[Texto 10]

L1: *Já encontrou o filho? (...)*

L2: *Ainda não. Esperamos que isso aconteça em breve, a qualquer momento. Nessa altura posso telefonar-lhe. Quer?*

L1: *Agradecia, doutor, agradecia.*

*Longe de Manaus, Francisco José Viegas (p. 148)*

Atualmente colocam-se algumas objeções quanto aos estudos acima apresentados sobre o princípio da delicadeza. Fraser (2018:41) questiona-se sobre o estatuto da delicadeza: (i) Será uma máxima, paralelamente à máxima da quantidade, uma implicatura, a norma, ou terá algum outro estatuto?; (ii) Qual a relação entre deferência e delicadeza?; (iii) Deve a delicadeza ser estudada como uma tentativa de manter a harmonia entre os interlocutores, ou deveríamos também estudar a indelicadeza?; (iv) A noção de face será universal ou variará dependendo da cultura? Sobre estes aspetos, Batoréo (2015:169) defende o caráter não universal da delicadeza. Para a autora trata-se de um fenómeno passível de ser circunscrito e esquematizado, visto resultar da análise das relações entre o linguístico e o social, daí a importância do estudo da mesma em diferentes códigos linguísticos.

### 3. As formas de tratamento em Português Europeu

O tratamento é o modo pelo qual a pessoa que fala se dirige ao seu interlocutor (ou aos seus interlocutores). A escolha da forma de tratamento (FT) é uma condição necessária para a aceitação social dos enunciados produzidos e constitui um dos reguladores da interação verbal, que é de grande importância, para o estabelecimento de uma conexão comunicativa eficaz. Todavia, em PE contemporâneo, é conhecida a dificuldade sentida por falantes nativos, na seleção da FT a usar num novo relacionamento interpessoal. A natureza essencialmente sociolinguística da complexidade do sistema das FT representa uma dificuldade acrescida para estudantes de PLNM, uma vez que, além das dificuldades relativas à forma e ao seu funcionamento morfossintático, a adequação das formas ao contexto está dependente de condicionantes sociais, que nos surgem como parâmetros condicionadores das variantes estilísticas escolhidas.

Segundo o “Manual de Língua Portuguesa” de Paul Teyssier (1989), originalmente a língua portuguesa tinha um sistema de tratamento baseado na oposição de *tu* e *vós*, tendo sido a partir do século XVI que um novo sistema se veio sobrepor a este: o tratamento da 3ª pessoa. Do seguinte esquema, resultou na língua moderna, um sistema complexo, que difere em Portugal e no Brasil.

<i>Vossa Senhoria</i> <i>Vossa Mercê</i> ou outras fórmulas do mesmo tipo	seguidas do verbo na 3ª pessoa do singular como <i>tratamento</i> deferente com um único interlocutor.
As mesmas fórmulas no plural	seguidas do verbo na 3ª pessoa do plural como <i>tratamento</i> deferente com vários interlocutores.

Quadro 2: Esquema das formas de tratamento em português, a partir do século XVI, segundo Paul Teyssier (1989:128).

Em Portugal, a complexidade da questão coloca-se pela escolha da fórmula que convém usar em cada situação comunicativa. Para as FT de 2ª pessoa, temos o *tu* (familiar) e o *vós* (em desuso). Para as FT da 3ª pessoa (das mais deferentes às mais familiares): *Vossa Excelência* (V. Ex.<sup>ca</sup>) para as principais autoridades e na correspondência administrativa e comercial; nome de família do interlocutor precedido do seu título (*O Senhor Doutor Moreira / O Sr. Dr.*) para todos aqueles com estudos superiores universitários, com exceção dos engenheiros, para os quais se dirá *O Senhor Engenheiro*; apenas o título, sem nome de família (*O/A Senhor/a Doutor/a, O/A Senhor/a Diretor/a*), observe-se no texto 11 “senhor director” ou “senhor primeiro-ministro”; para as senhoras o nome próprio precedido de a Senhora Dona (a *Senhora Dona Maria*); com um interlocutor a quem não se deve nenhuma manifestação particular de deferência, *o/a senhor/a* (por ex. “será como a senhora quiser”, ou no texto 9, veja-se “o senhor paga-me uma cerveja”); com alguma familiaridade, *o tio Carlos, a prima Alice*, para as crianças, *o/a menino/a*; de modo mais familiar, usa-se o nome próprio, “O João está livre?”; o tratamento de familiaridade mais geral é *você*, no plural, *vocês*, estando reservado para amigos, colegas ou íntimos (por exemplo, “você não deve zangar-se por eu lhe dizer isto”); outras fórmulas de tratamento, por exemplo, *Vossemecê*, no mundo rural (recorde-se no texto 7: “Vossemecê não me deixa tudo?”).

[Texto 11]

*Bons dias, senhor director, muito prazer em ouvi-lo, em que lhe posso ser útil, Necessito que o senhor primeiro-ministro me receba o mais rapidamente possível por um assunto de extrema urgência, Não pode dizer-me de que se trata para que eu transmita ao senhor primeiro-ministro.*

*As intermitências da Morte*, José Saramago (p.95)

O tratamento da 3ª pessoa pode aparecer ora como sujeito (uma vez escolhida a fórmula de tratamento, emprega-se uma vez e depois evita-se repeti-la, com os verbos conjugados na 3ª pessoa do singular ou do plural), ora como complementos (excetuando o *você*, todas as fórmulas podem ser empregadas como complementos diretos ou indiretos, mas, depois, evita-se repeti-las, sendo substituídas por pronomes pessoais, excetuando-se, neste caso, as fórmulas mais cerimoniais). Os pronomes átonos da 3ª pessoa do singular e do plural substituem as fórmulas de tratamento como complementos diretos ou indiretos (*o/a*). Como forma tónica precedida de preposição, o substituto é *si*, ou com a preposição *com*, *consigo*, ambos invariáveis quanto ao género e número. *Você* apenas funciona como

sujeito, sendo substituído pelos pronomes, *o, a, lhe, si*. O possessivo correspondente à 3ª pessoa do singular é *seu*, (“recebi a sua carta”). Observem-se as seguintes correspondências:

		Com fórmula de tratamento, por ex. <i>O Senhor Doutor</i>	Com pronomes pessoais
<b>Complemento Direto</b>		<i>Vi o Senhor Doutor ontem no teatro.</i>	<i>Vi-o ontem no teatro.</i>
<b>Complemento Indireto precedido de</b>	a	<i>Já expliquei o caso ao Senhor Doutor.</i>	<i>Já lhe expliquei o caso.</i>
	outra preposição	<i>Isto é para o Senhor Doutor.</i>	<i>Isto é para si.</i>

Quadro 3: Esquema do emprego das formas de tratamento como complementos, segundo Paul Teyssier (1989:130).

No Brasil, para o tratamento da 2ª pessoa, *tu* e *vós* continuam a pertencer à tradição literária. As FT da 3ª pessoa são mais reduzidas do que em Portugal: *Vossa Excelência* é protocolar e destina-se à vida política e administrativa; *Vossa Senhoria* reserva-se para a correspondência administrativa ou comercial; *o senhor/a/es/as*; a senhorita (uma jovem) são fórmula corteses; *você(s)* é uma fórmula familiar e aparece, muitas vezes, com o nome ou o título no vocativo (“o senhor pode-me receber, professor?”); o tratamento da 3ª pessoa, com a função de sujeito, é, muitas vezes, suprimida, como em Portugal, e o verbo vai simplesmente para a 3ª pessoa (“como está?”); como complementos, os pronomes átonos, *o(s), a(s)* são, como em Portugal, os substitutos das fórmulas de tratamento, por exemplo, “já o avisei muitas vezes”, porém, no Brasil, evita-se utilizá-los, empregando-se formas completas, *o senhor, você*, etc. As formas átonas são muito frequentes (“é o que lhe digo”), podendo *lhe* fazer função de complemento direto (“não veio ninguém lhe buscar”) no PB. O pronome *si*, tão característico de Portugal, é completamente desconhecido no Brasil, onde se dirá do mesmo modo, *o senhor, ou você* (“isto é para o senhor”).

Justifica-se aqui não perder de vista os usos das FT no Brasil, dado que, numa sociedade globalizada como a nossa, muitos dos estudantes de PLN, têm como referência o português da variante brasileira. Como podemos constatar no apartado reservado à análise

dos exercícios apresentados aos estudantes, para a realização da presente investigação, esta variante linguística manifestou-se diversas vezes.

A divergência do uso das FT em ambas variantes da língua portuguesa vem aumentar a complexidade do estudo das FT em português, tendo esta sido salientada por diversos investigadores. Lindley Cintra (1972) analisou as origens, evolução e complexidade das FT portuguesas, tendo em conta fatores socioculturais, que contribuem para a relativa estabilidade do sistema, ou para a sua transformação, no âmbito da inter-relação língua e sociedade. Este autor afirmou que o sistema das FT (em particular os tratamentos mais delicados ou cortesês) está ligado a uma sociedade fortemente hierarquizada, e distingue entre formas próprias da intimidade, igualdade, de superior para inferior e de reverência ou cortesia. Ao elaborar estas classificações, o autor contribuiu para destacar o carácter semântico-pragmático das FT, pois estabeleceu as relações interpessoais de simetria e assimetria, proximidade e distanciamento. Em base a uma perspectiva morfossintática, Cintra classificou as formas com função de sujeito como pronominais (*tu, você, vocês, V.Ex<sup>a</sup>, VV.Ex<sup>as</sup>*), nominais (*o/a senhor/a, o/a senhor/a Doutor/a, o pai, a mãe, o Francisco, o meu amigo, etc*), ou verbais, ou seja a desinência verbal com omissão do nome ou pronome (“Queres?, Quer?, Querem?”). O autor nomeou algumas tendências mais prováveis de evolução do sistema das FT, a partir dos anos setenta do século passado. Em primeiro lugar, eliminação do tratamento por V.Ex.<sup>a</sup> na língua falada, mantendo-se na escrita; em segundo lugar, alargamento do emprego de *tu* e da 2<sup>o</sup> pessoa do singular dos verbos, assim como de *você*; e, em terceiro lugar, a manutenção de tratamentos nominais.

Marques (1995:135) corrobora o carácter sociolinguístico das FT ao afirmar que estas são “símbolos linguísticos de tramas interativas urdidas entre interlocutores social e culturalmente situados”, cujo estudo “permite delinear o modo como interagem os falantes dentro e através de determinado sistema social, e qual o grau de orientação: centrípeta em EU ou aberta em rede.” Esta linguista refere dois polos orientadores nas escolhas designativas do OUTRO: o poder ou estatuto, no qual a idade é determinante, e a solidariedade (pertença a determinado conjunto), que pode apagar diferenças etárias, mas não o estatuto social ou profissional. Como princípio genérico, em PE, todo o adulto com o qual não temos familiaridade, é tratado com marcas de deferência, com a organização hierárquica a impor as formas de expressão de deferência recíproca. O estudo das FT ajuda a definir como os interlocutores agem dentro de um determinado sistema social, a identificar e descrever estruturas sociolinguísticas, a verificar que as comunidades apresentam

diferenças nos tratamentos. Estes não só podem delinear uma estrutura social, como indicar mudanças e ruturas sociais.

Marques (1995:162) coloca em dois grandes grupos as formas linguísticas utilizadas em situação de auto- ou hetero- referência, que refletem tipos de interação codificados linguisticamente: formas pronominais e nominais. No primeiro grupo das formas pronominais, para a autora, os pronomes não podem ser considerados substitutos, visto a sua ocorrência e distribuição se encontrar limitada pelo sistema de relação entre os participantes. Numa perspectiva sociolinguística, os pronomes de primeira pessoa e segunda funcionarão como meios linguísticos que o sujeito enunciador dispõe para exprimir a relação social e o espaço entre o Eu e o interlocutor. No exemplo dado pela autora, que partiu de um *corpus* de discursos dos deputados na Assembleia Nacional nos anos 1972-1976, vemos como o sistema de relações entre os participantes determina a pronominalização do sintagma nominal: em “Sr. Deputado, poderá o Senhor Deputado explicar-nos o que aconteceu?”, houve uma pronominalização do vocativo e o sintagma nominal sujeito denota uma mesma terceira pessoa, estabelecendo-se assim uma co-referência, que, se não fosse possível, denotaria a agramaticalidade da frase. Neste primeiro grupo, a autora inclui formas da primeira pessoa (*eu, nós, a gente*, etc), e da segunda pessoa (*tu* e *vós*). Dado o quase desaparecimento de *vós*, excetuando tipos de discurso muito específico (religioso, por exemplo), “as formas que o uso revela como polos opostos a *tu*, são *você* e *o senhor* (embora este seja uma forma nominal)” (1995:163). Assim, temos as correlações EU- TU, EU- VOCÊ(s) e EU- O SENHOR (-a, -es, -as), que representam, frequentemente, relações assimétricas, estabelecidas por regras sociolinguísticas, baseadas ora na idade, ora na pertença de algum dos interlocutores a um determinado grupo social. No segundo grupo das formas nominais, Marques inclui os “apelidos, títulos, mais apelidos e ou nomes próprios ou outras formas nominais que identifiquem a pessoa” (Marques, 1995: 165). Podem servir como vocativos ou como sujeitos. Os nomes próprios não se adequam a marcas honoríficas, usam-se pouco (só entre amigos, colegas ou parentes), e normalmente ocorrem com funções sociais diferenciadoras, acompanhadas ou não de apelido ou nome completo. No âmbito dos nomes de família e nomes completos acompanhados ou não por título(s), os apelidos ou nomes, muitas vezes, são usados sem indicação de categoria ou título, sobretudo em conjuntos de elementos com o mesmo título, servindo os apelidos ou nomes completos, como meio de identificação. Outras designações, como “o meu colega”/ “o meu amigo” mais nome completo ou apelido, dão-se entre colegas, militantes do mesmo partido, isto é,

profissionais com estatuto idêntico. Quanto aos jovens e às mulheres, o género determinará escolhas específicas quanto à FT, por exemplo na recusa do uso isolado do nome próprio feminino, o que pode revelar demasiada intimidade em relações mais distantes. Observemos, no texto 12, como aparecem três formas diferenciadas para designar as personagens femininas: “menina” mais nome próprio e “minha senhora”, usadas pelo mesmo locutor, para uma mulher solteira e para a sua interlocutora, respetivamente; e ainda, por parte do narrador “dona Rita”, mostrando o título pelo qual a interlocutora é conhecida em sociedade.

[Texto 12]

L1: *A menina Luísa atrai-me e eu não posso resistir. (...)*

L2: *O senhor sabe o que está a dizer? – dona Rita estava estupefacta. (...) Não vê que está a contribuir para a desgraça de uma pessoa?*

L1: *De duas, minha senhora.*

*Fanny Owen, Agustina Bessa-Luís (p.132)*

Para as crianças, encontra-se, ainda o termo “o/a menino/a”. A não ocorrência de formas de sujeito gramatical expresso ou de sujeito indeterminado ou indefinido pode realizar-se mediante a terceira pessoa verbal, com a qual só o contexto permitirá evitar a ambiguidade. Marques tenta assim mostrar, através das FT, como a diferenciação nas relações sociais, por fatores de idade, sexo, estatuto profissional ou social, ainda está profundamente enraizada na sociedade portuguesa.

Carreira (2004) distingue metodologicamente, três grandes tipos de tratamento, consoante a pessoa designada: o tratamento elocutivo que designa o locutor (EU/NÓS), temos aqui a autodesignação; o tratamento delocutivo que designa aquele de quem se fala (ELE(S)/ELA(S)), a heterodesignação; e o tratamento alocutivo, que se refere àquele a quem se fala (TU/VÓS), que Carreira designa de heterodesignação em situação interlocutiva. Este último conjunto, o tratamento alocutivo — é aquele “que suscita maiores dificuldades e, mesmo num estágio avançado de aprendizagem do português, hesitações persistentes.”

Carreira (1995, 2004) elabora uma complexa sistematização da gradação das FT, num eixo horizontal, cujos polos são a maior ou menor familiaridade e distância, com assinalamento dos valores sociais, profissionais, familiares e de idade. A linguista tenta delimitar o leque das possibilidades de autodesignação e de heterodesignação, desde a ortonímia do nome próprio, à forma de tratamento ou o verbo na 3ª pessoa (voceamento) com omissão da forma nominal ou pronominal, ficando a marca de tratamento reduzida à desinência verbal. Neste caso, o contexto será determinante para determinar o uso alocutivo

da forma. Assim, os diagramas da autora compreendem as características morfológicas e morfossintáticas das formas (pronome, nome, morfologia verbal, forma tónica ou átona), que são organizadas a partir das suas funções sintáticas (sujeito, vocativo, complemento, etc). A singularização ou a pluralização da entidade designada (alocutário, locutor, entidade de quem se fala) é igualmente considerada, assim como o género feminino ou masculino.

+ FAMILIARIDADE	+ FAMILIARIDADE	- FAMILIARIDADE
- DISTÂNCIA	+ DISTÂNCIA	+ DISTÂNCIA
Tu	Você(s)	o nome próprio e apelido
		o/a Sr <sup>a</sup> /D <sup>a</sup>
		o/a título
		o/a Sr <sup>a</sup>
		V.Ex <sup>a</sup> /Sr <sup>a</sup>
		título
-CORTESIA	+ CORTESIA	+ CORTESIA

Quadro 4: As formas de tratamento e as relações interpessoais, baseado em Carreira (1995, 2004).

	+ FAMILIARIDADE ← - DISTÂNCIA		± FAMILIARIDADE ± DISTÂNCIA		- FAMILIARIDADE + DISTÂNCIA →				
<b>SUJEITO</b>	<i>tu</i>	<i>Você</i>	<i>o / a</i> nome pr.	<i>o + (nome pr.) apelido</i> <i>a + (nome pr.) apelido</i> + 3. <sup>a</sup> pessoa verbal	<i>o senhor</i> [apelido / [nome pr.] apelido]; <i>a senhora / Dona</i> + nome pr. N.B. As formas nominais de tratamento combinam-se com a 3. <sup>a</sup> p. Verbal	<i>o + título</i> profissional ou outro <i>a + título;</i> <i>a senhora Dona</i> + nome pr. [apelido]; <i>o menino</i> [nome pr.] <i>a menina</i> [nome pr.]	<i>o senhor</i> + título <i>a senhora</i> + título	<i>V. Ex.<sup>a</sup> / Vossa</i> <i>Senhoria</i>	
<b>A L O C U T I V O</b>	<i>tu</i> (2. <sup>a</sup> p.) <i>(ô) tu!</i> <i>(ô) pá!</i>	<i>você!</i>	nome pr.!	(nome pr. +) apelido!	o 3. <sup>a</sup> p. sing <i>Senhor</i> + nome pr. / [nome pr.] apelido! <i>Senhora / Dona</i> + nome pr. <i>menino</i> [nome pr.] <i>menina</i> [nome pr.]	título! <i>Senhora Dona</i> + nome pr. [apelido]	título! <i>Senhor</i> + título! <i>Senhora</i> + título!	<i>V. Ex.<sup>a</sup>; Vossa</i> <i>Senhoria</i>	
<b>C O M P L E M E N T O</b>	<i>ti</i>	<i>você</i>	<i>si</i> <i>o / a</i> [nome pr. +] apelido [ <i>você</i> ]	<i>si</i> <i>o / a</i> [nome pr. +] apelido [ <i>você</i> ]	<i>si / o senhor</i> [nome pr. / [nome pr.] apelido] <i>si / a senhora</i> [ <i>Dona</i> + nome pr.]	<i>a senhora Dona</i> + nome pr. [apelido]; <i>o menino</i> [nome pr.] <i>a menina</i> [nome pr.]	<i>o + título</i> <i>a + título</i>	<i>s senhor</i> + título! <i>a senhora</i> + título	<i>V. Ex.<sup>a</sup>; Vossa</i> <i>Senhoria</i>
	<i>se</i>	<i>o / a</i> <i>se</i> <i>lhe</i>	<i>o / a</i> <i>se</i> <i>lhe</i>	<i>o / a</i> <i>se</i> <i>lhe</i>	<i>o / a</i> <i>se</i> <i>lhe</i>				
<b>A L O C U T I V O</b>	<i>vocês</i>	<i>vocês</i>	<i>vocês / o / a</i> nome pr. / [apelido] / <i>o + apelido</i> <i>/ o / a</i> ..... ..		<i>os senhores</i> [+ título] <i>as senhoras</i> [+ título] N.B. É possível acrescentar as formas do singular			<i>Vossas Ex.<sup>as</sup></i> <i>Vossas Senhorias</i>	
<b>C O M P L E M E N T O</b>	<i>vocês!</i>	<i>vocês!</i>	<i>vocês!</i> / nome pr. [nome pr. +] apelido (+ verbo 3. <sup>a</sup> p. pl.)		<i>vós / os senhores</i> <i>etc.</i> (ver acima)			<i>V. Ex.<sup>as</sup>!</i> <i>Vossas Senhorias!</i> <i>Vossas Ex.<sup>as</sup></i> <i>Vossas Senhorias</i>	
<b>A T O N O</b>	<i>vos / os / as</i> <i>/ as</i>	<i>vos / os / as</i> <i>vos / lhes</i>	<i>vos / os / as</i> <i>vos / lhes</i>		<i>/ as senhoras</i> <i>vos / os / as</i> <i>se</i> <i>vos / lhes</i>				

Quadro 5: quadro presente em Carreira (1995, 2004) sobre o tratamento alocutivo e grau de familiaridade vs distância (singular e plural).

As FT são suscetíveis de mudanças linguísticas por estarem muito dependentes de variáveis sociais em plena evolução. Diversos investigadores assinalam uma progressiva alteração das FT, no sentido de um maior igualitarismo e reciprocidade de tratamento entre

interlocutores. Não obstante, a preferência da cultura portuguesa por uma sociedade fortemente hierarquizada, através das FT, persiste. Miguel Esteves Cardoso, numa das suas crónicas, publicadas no jornal Expresso, e recompiladas em livro<sup>5</sup>, refere-se ao hábito de alguns partidos tratarem os eleitores portugueses por *tu*, como uma “familiaridade angustiante e ordinária”, chegando a afirmar que se trata “de uma infecção vulgar que afecta aquelas partes do cérebro normalmente destinadas a desempenhar as funções da boa educação, da cortesia e do respeito”. O cronista alude igualmente ao uso do pronome *você*, citando a gramática de L. Cintra e Celsa Cunha, na qual se diz que “No Português de Portugal não é possível usar *você* de inferior para superior, em idade, classe social ou hierarquia”, aludindo também ao dicionário de Caldas Aulete que define *você* como um tratamento vulgar dirigido por um superior a qualquer indivíduo da classe baixa.

De facto, muitas são as problemáticas relativas à correta seleção das FT a usar com diferentes interlocutores. Duarte (2011:86) sistematiza, as três maiores dificuldades das FT, em PE contemporâneo:

- O uso das FT de tipo nominal é muito codificado em PE, já que elas variam, sobretudo (mas não unicamente), de acordo com a relação social existente entre o locutor e o destinatário do discurso. Por exemplo, podemos dirigir a um locutor do sexo masculino com o título da profissão e o nome de família, o mesmo não acontece com as mulheres. Não seria possível dirigirmo-nos a uma médica chamando-lhe *Doutora Cunha*, sendo necessário usar, para as mulheres, o nome próprio, podendo e devendo ser seguido de apelido. Para uma mulher temos as formas *Senhora Maria, Dona Maria, Senhora Dona Maria*, consoante a interlocutora estiver situada num nível mais ou menos elevado da escala social, embora continue a haver alguma ambiguidade nas formas femininas adequadas às diferentes variantes das classes sociais. Por outro lado, podemos chamar *Menino* ou *Menina* mesmo a interlocutores que já não sejam crianças nem adolescentes, se o locutor estiver numa relação hierárquica de subalternidade em relação ao destinatário.
- Para marcar a deferência em relação ao alocutário, o locutor utiliza uma forma nominal ou não, enquanto sujeito de um verbo na 3ª pessoa do singular, mas não na 2ª pessoa do plural.

---

<sup>5</sup> “A causa das Coisas”, Miguel Esteves Cardoso, 1986.

– A 3ª pessoa gramatical é a forma de tratamento mais frequente em PE, contrariamente ao tratamento por *tu* do espanhol, e combina-se, no discurso: com as diferentes FT, formas nominais de nos dirigirmos ao outro, sujeitos do verbo na 3ª pessoa; com o pronome *você*; e com o pronome nulo  $\emptyset$  que permite evitar os equívocos decorrentes de um uso inapropriado de *você*.

O pronome *você*, de uso estendido no Brasil, coloca muitos problemas em PE, porque, “no singular, só é aceitável em certas regiões e em certas variedades diastráticas, sendo o seu uso na variedade padrão muito específico de certas relações absolutamente simétricas e amistosas e inaceitável na maior parte dos casos, sobretudo sempre que exista dissimetria social ou de idade entre os interlocutores. Nas variedades mais próximas da norma, o «você» é quase inadmissível, geralmente sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês” (Duarte, 2011:87), sobretudo, se nos estivermos a dirigir a alguém de posição social superior, sendo possível usá-lo de igual para igual, como mostra de afeto. Apesar de *você* ser a opção intermédia entre o *tu* e tratamentos mais formais do tipo *Senhor Doutor*, *você* continua a ser pouco delicado, como também quis apontar Esteves Cardoso no texto citado. Rodrigues Lapa (Marques, 1995: 179) expõe igualmente o carácter pouco respeitoso do pronome em análise, principalmente na província portuguesa (recorde-se novamente no texto 7, o uso de “vossemecê” em substituição do pronome “você”: “Vossemecê não me deixa tudo?”). Estes problemas de inadequação do uso de *você* só se colocam no singular. No plural, «vocês» é de uso corrente e mais aceitável quando o locutor se dirige a vários interlocutores, embora possa constituir uma dificuldade para aprendentes de PLNM, dada a coincidência das formas verbais entre “vocês” que se refere a um interlocutor plural e “eles/elas” de tratamento delocutivo<sup>6</sup>.

Como pretendemos demonstrar, é verdadeiramente complexo escolher a FT adequada para nos dirigirmos a um interlocutor em PE, pelo que se trata de uma área problemática para a aprendizagem do PLNM, especialmente tendo em conta a constante reestruturação das práticas sociais, em que se articulam valores e expressões de identidade. Atualmente, a

---

<sup>6</sup> O humorista Ricardo Araújo Pereira, na sua crónica da revista *Visão*, de 15/12/2016, intitulada “Até que o vós me doa” adverte jocosamente para a coincidência das formas verbais que utilizamos para “eles” e para “vocês”, caracterizando o facto como uma “falta de higiene e uma vergonha”. Ainda no seu habitual tom trocista, afirma ter saudades de uma pessoa, a segunda pessoa do plural, “vós”, e faz ironicamente um apelo à recuperação deste pronome, não sem antes referir a inevitável transformação da língua, ao longo dos tempos, dando como exemplo, os nomes próprios de moda e os já em desuso.

coloquialização do discurso, enquadrada em novas práticas discursivas da vida quotidiana, como por exemplo, o ciberespaço, modifica a forma como nos vemos e nos relacionamos. A análise linguística pode ser vantajosamente usada como método de estudo dessa mudança social<sup>7</sup>.

#### 4. Questões teórico-metodológicas: objetivos e hipóteses prévias

O ponto de partida para este estudo é a dificuldade, para um estrangeiro que aprende o português, de aliar o seu conhecimento linguístico à sua habilidade pragmática, ajustando-se ao registo de uma situação comunicativa. É indispensável que um estudante seja capaz de usar diferentes registos quando interage com amigos ou superiores, familiares ou desconhecidos.

O objetivo geral desta investigação pretende:

- Averiguar o nível de desenvolvimento da competência pragmática em aprendentes de PLNM no contexto bilingue da Comunidade Valenciana, em Espanha, com enfoque nas formas de tratamento e estratégias de delicadeza em atos ilocutórios com uma dimensão diretiva, nomeadamente ordens, pedidos, ofertas, convites e propostas.

Os objetivos específicos visam:

- Apreciar o desempenho ao nível da Pragmática através da recolha e análise de um *corpus* linguístico de produção escrita de estudantes do nível B2 da *Escuela Oficial de Idiomas*, de Valência, Espanha.
- Aferir o comportamento dos estudantes quanto à seleção das estratégias de delicadeza e formas de tratamento em português.
- Comparar os níveis de proficiência destes aprendentes com os níveis de falantes nativos de língua portuguesa.
- Verificar se existe uma dissociação entre as competências gramatical e pragmática dos aprendentes.

---

<sup>7</sup> A propósito da suscetibilidade às mudanças das FT e do seu valor sociolinguístico, gostava de aludir a um acontecimento de não somenos importância para o estudo que aqui nos ocupa: na nova tradução da Bíblia, apresentada a 25/03/2019, aparece o tratamento de Deus por "tu", que substitui o "vós", na tradução do Pai Nosso. Esta inovação na versão portuguesa do texto sagrado induz a uma maior intimidade com que se fala e tem como objetivo tornar a Palavra de Deus mais acessível, à semelhança das formas de tratamento usadas nas famílias atuais. Para mais informação, leia-se o artigo do Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/opiniao/fernando-calado-rodrigues/interior/biblia-em-portugues-trata-deus-por-tu-10720162.html>

- Destacar a importância do reforço do ensino dos vários contextos dos atos discursivos na sala de aula.
- Salientar o interesse do uso de obras literárias no ensino do PLNLM.
- Diagnosticar as dificuldades observadas neste trabalho e propor uma prática didática específica que integre práticas de língua e exercícios de reflexão sobre a mesma.
- Alertar para a necessidade da autonomia dos estudantes relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem.

#### **4.1. Questões metodológicas**

##### **4.1.1. Questões em torno do bilinguismo**

Grande parte da humanidade é bilingue ou vive em sociedades bilingues. Existem inúmeros casos em que diferentes línguas coexistem em áreas geográficas de extensão muito limitada. Esta coexistência de línguas é um fenómeno quotidiano e universal tendo, por esse mesmo motivo, facultado um alargado leque de linhas de investigação sobre essa área de estudo. Com efeito, o conceito de bilinguismo tem mudado ao longo dos tempos, tratando-se de um fenómeno multifacetado e dinâmico, que não se reduz à simples soma de códigos linguísticos, mas sim à gestão desses códigos que podem variar quanto aos níveis de proficiência em contextos específicos e em função das intenções comunicativas dos falantes.

Nas comunidades bilingues nem todas as línguas são valorizadas da mesma maneira. O fenómeno das línguas em contacto envolve um terreno complexo, que depende, em grande parte, das tensões políticas e ideológicas de esses lugares pluriculturais. Os interesses políticos e económicos determinam, na maioria das vezes, os usos linguísticos e o modelo de linguagem de uma comunidade. Estas situações de prestígio ou dominância entre as línguas dão origem ao bilinguismo e à diglossia, na qual dois registos linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem, sendo que o uso de um ou de outro depende da situação comunicativa. As melhores condições para a promoção de um *bilinguismo aditivo*, tendencialmente mais equilibrado (Martins, 2011) serão aquelas nas quais as línguas assumem papéis comunicativos distintos mas complementares. No polo oposto teríamos a situação em que uma das línguas, a socialmente mais prestigiada, se impõe sobre a(s) outra(s), configurando um processo de substituição linguística em curso (*bilinguismo*

*subtrativo*). A valorização simbólica de uma das línguas, a par da estigmatização da outra, afeta profundamente a definição da identidade social e cultural da cidadania.

No âmbito da presente investigação, quisemos estudar o contexto sociolinguístico onde a autora do presente estudo reside, a região autónoma bilingue da Comunidade Valenciana, em Espanha, e a escola onde exerce a sua atividade profissional, a *Escuela Oficial de Idiomas*. Nesta região coexistem duas línguas oficiais, o espanhol e o catalão (vertente valenciana), sobre as quais foi objetivo averiguar, com esta pesquisa, se estas duas línguas convivem, no grupo de alunos em análise, em situação de diglossia. A escola pública, para adultos, onde trabalha, dedica-se exclusivamente ao ensino de línguas estrangeiras, sendo o português uma língua minoritária, à qual os alunos se dedicam, geralmente depois de dominarem outras línguas como o inglês, o francês, o italiano ou o alemão. Acreditando na importância de ser conhecedora dos perfis (sócio- e psico-) linguísticos dos alunos de modo a encontrar a metodologia mais adequada para o ensino do PLNМ para os perfis identificados, propusemo-nos realizar um estudo no âmbito do trabalho da linguagem de uso. Deste modo, mediante o questionário sociolinguístico, e a partir da variedade dos alunos que frequentam as aulas de português, procurar-se-á averiguar quais os fatores que interagem produtivamente na definição dos perfis psicolinguísticos da população escolar em análise.

#### **4.1.2. Questões em torno da terminologia de língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE)**

Vivemos numa época de constantes transformações em que as distâncias se tornam cada vez mais pequenas devido à facilidade com que se as pessoas se movem e se comunicam. O cenário de heterogeneidade das sociedades multiculturais e multilingues faz de cada aprendente de uma língua não materna um caso particular.

A *língua materna* (LM) relaciona-se com o que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida. A designação *língua não materna* (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões”: o termo *língua segunda* (LS) e *língua estrangeira* (LE) (Leiria, 2005). LS costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua

oficial e é também a língua, ou uma das línguas, da escola. LE costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em instituições estrangeiras (Leiria, 2005).

Como se pode depreender, as classificações L2 e LE cobrem situações sociolinguísticas e de aprendizagem altamente heterogêneas, não havendo um consenso real quanto àquilo que designa cada uma delas. Um fator de distinção é o contexto no qual a L2 é adquirida: a sala de aula ou um contexto de imersão linguística. No primeiro caso, a língua é o objeto de estudo na sala de aula, isto é, objeto de aprendizagem; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na sociabilização do falante e a que geralmente nos referimos como aquisição. O “conceito de PLE [Português Língua Estrangeira] aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula” (Flores, 2013). Por outro lado, Flores também nos apresenta outra linha de argumentação, na qual é o estatuto político da língua não materna que define a sua classificação como LE ou L2. No caso do grupo de alunos em apreço, para alguns alunos uma das duas línguas oficiais, a espanhola ou a catalã, apresenta-se como L2.

O relativamente recente conceito de PLNM carece de uma definição clara: por um lado, relaciona-se por exemplo, com a situação de estrangeiros escolarizados em Portugal (L2) e, por outro lado, com os alunos que, fora dos territórios de língua oficial portuguesa, aprendem português (LE). O PLNM é, portanto, uma realidade muito heterogênea, na maioria das vezes, envolvendo um público muito díspar.

O grupo de estudantes em análise apresenta ainda uma outra variante, à qual não poderemos ficar alheios, e à qual Carreira (2013), retomando a proposta de Weinrich, atualizada por Dabène, se referiu como ao fenómeno de “estranhamento”. O português não terá o mesmo grau de LE para aprendentes cuja LM provém de famílias linguísticas diferentes. No caso de a LM ser uma língua da mesma família linguística, como é o caso das línguas em apreço, o espanhol e o catalão, o português terá um menor grau de “estranhamento”, posto que os estudantes já possuem um conhecimento prévio de uma ou mais línguas românicas próximas ao português.

No grupo de trabalho em estudo, deparamo-nos com uma realidade diversa, na qual a cada aluno correspondeu a uma realidade particular de ensino/aprendizagem do português, merecedora, por essa razão, de uma abordagem específica. Ensinar uma língua não pode ser

encarado como um mero processo de transmissão de um saber a alguém que o recebe passivamente. Pelo contrário, “trata-se de fazer desse destinatário, o aluno, o agente da construção dos seus próprios saberes e competências” (Carvalho, 2013). Por conseguinte, parece especialmente relevante a promoção destes princípios de desenvolvimento da competência de comunicação e de aprendizagem do aluno no caso do PLNM (PL2/PLE), dada a diversidade de contextos e atuantes que o seu ensino envolve.

#### **4.1.3. O fator idade**

Os fatores que influenciam o perfil psicolinguístico de um falante de L2 são diversos. Para além da relação entre a língua e o domínio de uso, parece haver um consenso de que a idade de exposição do falante à L2 é um fator de merecida investigação: “A relevância do fator idade para a assimilação de uma língua estrangeira tem sido amplamente discutida (...) os aprendentes tardios de uma L2 apresentam um comportamento linguístico distinto daquele que se observa em aprendentes precoces” (Martins, 2011). A ideia de que as crianças aprendem uma segunda língua melhor do que os adultos está amplamente difundida e é cientificamente fundamentada pelas teorias neurológicas que defendem a existência de um ‘período crítico’ para a aquisição da língua. Sim-Sim refere-se ao período pré-escolar como “um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual [sendo] esta rapidez de aquisição [o que faz a criança] chegar à escola com um domínio lexical em língua materna invejável para qualquer adulto que procure dominar uma língua estrangeira” (Sim-Sim, 1998).

Vários estudos têm comprovado que as crianças que crescem num contexto social bilingue desde cedo começam a separar as duas línguas na mente, desenvolvendo sistemas gramaticais autónomos. Esta hipótese contempla a existência de “diferentes subsistemas de memória de longo prazo para proceder à assimilação das estruturas gramaticais de uma língua, e particularmente da sua estrutura morfo-sintáctica” (Martins, 2011). Os alunos de uma LE que não estão expostos à comunicação constante com falantes dessa língua geralmente aprendem a estrutura da linguagem a partir de livros ou em ambiente formal de sala de aula. Esta aprendizagem, sendo consciente, fará parte da memória explícita (declarativa), enquanto a competência linguística implícita será apenas adquirida através do uso frequente da língua. Com o tempo, se esses alunos se encontrarem em situações de imersão linguística, podem eventualmente adquirir alguma competência linguística implícita, mas provavelmente continuarão a depender, em grande parte, do conhecimento metalinguístico explícito: “At least at the beginning, and probably to some extent for the rest

of their lives, their L2 will differ from their L1 in that a different neurofunctional system, subserving metalinguistic knowledge and relying on declarative memory, subserved by different cerebral mechanisms, will also be used to process L2” (Paradis, 2007).

Assim, Paradis (2007) e Ullman (2004) justificam a facilidade com que as crianças muito novas aprendem ou adquirem (*internalizam*) uma ou mais línguas mediante a disponibilidade de subsistemas de memória implícita. Com a idade, estes subsistemas tendem a perder a sua total capacidade, pelo que se recorrerá a subsistemas de memória compensatório: a declarativa. O que se aprende através deste último sistema requer esforço, estudo, repetição e mais tempo de assimilação.

Este estudo pretende ter em consideração o facto de os alunos de PLNM, em estudo, serem um grupo heterogéneo, com níveis de progressão diferentes, encontrando-se todos eles na idade adulta, o que, como acima foi explicado, implica uma discrepância entre os planos cognitivo e linguístico. Neste âmbito, e atendendo à importância da memória declarativa na assimilação tardia de uma L2, é necessário proporcionar aos nossos alunos adultos de PLNM mecanismos de instrução direta sobre o estudo formal da língua, de modo a fomentar o desenvolvimento da sua consciência metalinguística. Concluindo, a seleção de métodos eficazes de ensino do PLNM deve basear-se num conjunto de fatores, entre os quais destacam com grande relevância os perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos dos estudantes.

#### **4.2. População e amostra: caracterização sociolinguística do grupo em análise**

Elaboramos um inquérito detalhado que nos servisse para averiguar os perfis (sócio- e psico-) linguísticos dos alunos, com o objetivo último de examinar os fatores que interagem na definição dos perfis sociolinguísticos da população escolar sob investigação. O questionário dividia-se em várias secções: dados biográficos e académicos do estudante e da família mais próxima; viagens e estadias no estrangeiro; número de línguas faladas e situações de uso; idade dos primeiros contactos e escolarização dessas línguas; nível de desempenho da cada língua; primeiros contactos com a língua portuguesa; prática do português fora da sala de aula; e ainda estadias em países lusófonos. Da recolha dos dados deste inquérito, obtemos os dados que passamos a descrever.

O grupo sob investigação é composto por 22 alunos do nível B2, do ano letivo 2018/2019, do curso de Língua Portuguesa da *Escuela Oficial de Idiomas*, da Comunidade Valenciana, em Espanha. Trata-se de uma escola pública, de línguas estrangeiras, destinada

a um corpo discente adulto. Como pudemos verificar, o leque de alunos é muito diverso, uma vez que a língua portuguesa surge, normalmente, na vida dos estudantes numa fase mais tardia e depois de terem estudado outras línguas.

Neste grupo, temos treze elementos do sexo feminino e nove do sexo masculino. A faixa etária da turma vai dos 20 aos 74 anos, sendo um grupo muito diverso em termos de idade: seis estudantes encontram-se na casa dos 20, dois na casa dos 30, quatro na casa dos 40 e 50 respetivamente, cinco na casa dos 60 e uma aluna na casa dos 70, como podemos observar no gráfico 1.

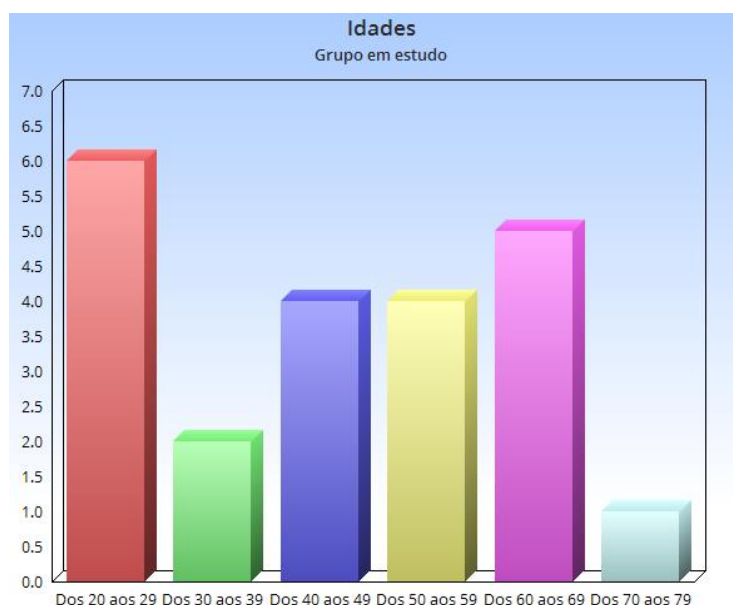


Gráfico 1: Faixas etárias do grupo em estudo.

Relativamente às habilitações académicas, temos um leque diverso, com predominância dos estudos universitários: doze estudantes possuem estudos universitários de primeiro ciclo (grau); dois alunos estudaram até ao segundo ciclo (mestrado); quatro alunos são detentores do certificado de terceiro ciclo (doutoramento); e quatro alunos têm estudos de formação profissional. Podemos observar estes dados no gráfico 2.

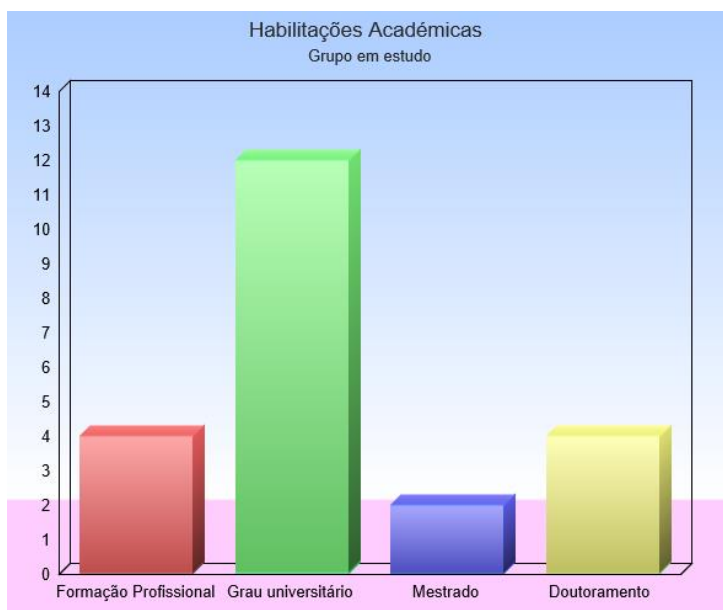


Gráfico 2: Habilitações académicas do grupo em estudo.

A maior parte dos alunos nasceu em Espanha (20), tendo uma aluna nascido no Brasil e um aluno, na Alemanha. Todos os estudantes residem na zona da cidade de Valência: três vivem sozinhos, quatro com os pais com ou sem irmãos, sete com o marido, três com marido e filhos e uma pessoa só com os filhos. O gráfico 3 recolhe a diversidade dos dados relativos às estadias no estrangeiro. Vários países foram mencionados como tendo sido lugar de residência para os alunos: cinco pessoas já moraram em Portugal e quatro no Brasil; três na Inglaterra e nos EUA; duas na Irlanda, Alemanha, França e Venezuela; e noutros países, uma pessoa respetivamente, Roménia, Jamaica, Turquia, Austrália, Costa Rica e Panamá. Dos 22 alunos sob análise, 16 residiram fora do seu país nalgum momento das suas vidas; 14 pessoas aprenderam outras línguas, fora do seu país, em situação de imersão linguística, embora 11 pessoas tivessem tido conhecimentos prévios da língua do país de destino, maioritariamente do inglês, mas nunca relacionado com Portugal. Só 2 pessoas disseram saber algo de português antes de irem viver para o Brasil.

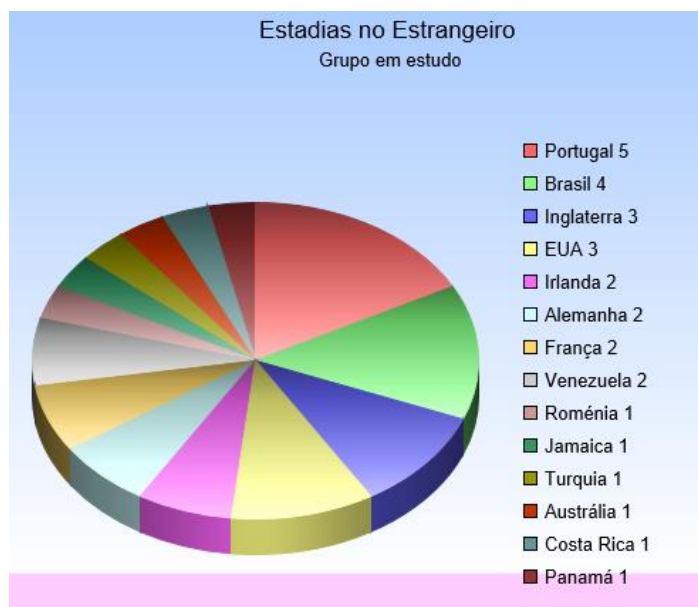


Gráfico 3: Estadias no estrangeiro do grupo em estudo.

Nos dados relativos à procedência familiar dos estudantes, observamos que na grande maioria dos casos um dos progenitores é espanhol, tendo aparecido ainda duas mães alemãs, uma brasileira e um pai checoslovaco. Quanto à formação académica não há uma diferença significativa quanto ao pai e à mãe, embora tenha aparecido um número ligeiramente mais elevado quanto à formação académica de primeiro ciclo universitário, nos elementos masculinos: a maior parte tem estudos básicos ou médios (nove mães e oito pais com estudos de primária, e oito mães e seis pais com estudos médios); três mães possuem um grau universitário, e aqui temos a diferença mais significativa com seis pais, neste mesmo nível; com estudos de segundo ciclo universitário, de mestrado, aparecem um pai e uma mãe; finalmente temos um pai com estudos de doutoramento. As línguas faladas na família são variadas, com predomínio do espanhol (16) e do catalão (11), o inglês vem em segundo lugar, com sete famílias, depois temos o francês (5), o português (4), o chinês (2) e uma família para cada língua de galego, japonês e italiano. Também perguntamos pelas línguas faladas pelos avós: oito casos de avós que falam ou falavam espanhol, seis casos para espanhol e catalão, em três casos só falavam catalão e depois temos um caso para cada combinação de espanhol e alemão, espanhol e galego ou só alemão. Dos dados recolhidos quanto aos estudos académicos dos estudantes e progenitores, podemos concluir que, em geral, se trata de um grupo com estudos superiores, com formação cultural alta e acesso a recursos culturais e experiências em diversos países.

Como a zona de residência dos estudantes é uma zona bilingue de Espanha, de espanhol e catalão, seria de esperar que a maior parte dos estudantes que nasceu em Valência fosse bilingue, no entanto só duas pessoas afirmam serem bilingues de espanhol e catalão; quatro pessoas falam catalão com a família; 18 pessoas falam espanhol com a família e só uma pessoa diz falar também português com a família e outra expressar-se em alemão.

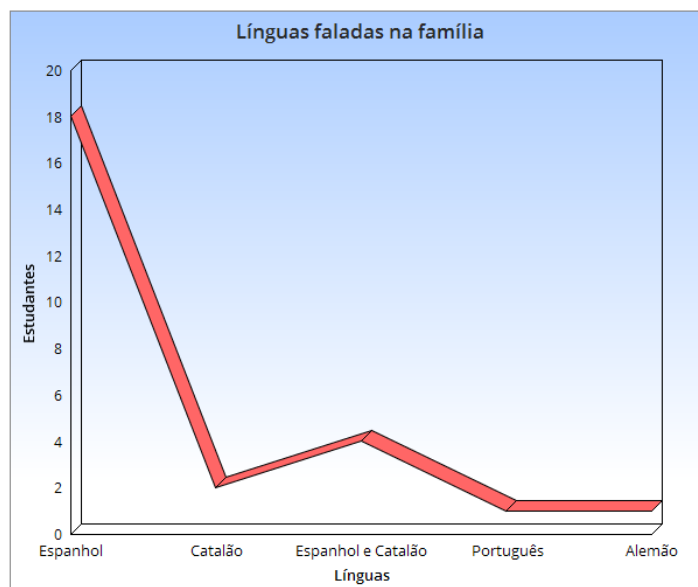


Gráfico 4: Línguas faladas na família.

Com os dados recolhidos no gráfico 4, podemos confirmar que o espanhol e o catalão, nesta Comunidade Autónoma, convivem em situação de diglossia. A escolarização do grupo em análise vem corroborar essa situação de desigualdade linguística: só três pessoas foram escolarizadas em catalão em idades precoces (aos cinco, doze e quinze anos); o inglês é a língua que mais cedo aparece na escolarização dos alunos, além da sua língua materna, quatro estudantes começaram a aprendê-lo antes dos dez anos de idade; duas pessoas começaram a aprendizagem do alemão antes da instrução primária; e um aluno diz ter começado a sua escolarização em galego na adolescência.

No gráfico 5 podemos observar o número de línguas faladas pelos estudantes: onze estudantes dizem falar quatro línguas; quatro falam três línguas; três estudantes falam duas línguas; e depois temos uma amostra de um estudante para cinco, seis e sete línguas, respetivamente; somente um estudante diz falar uma língua.

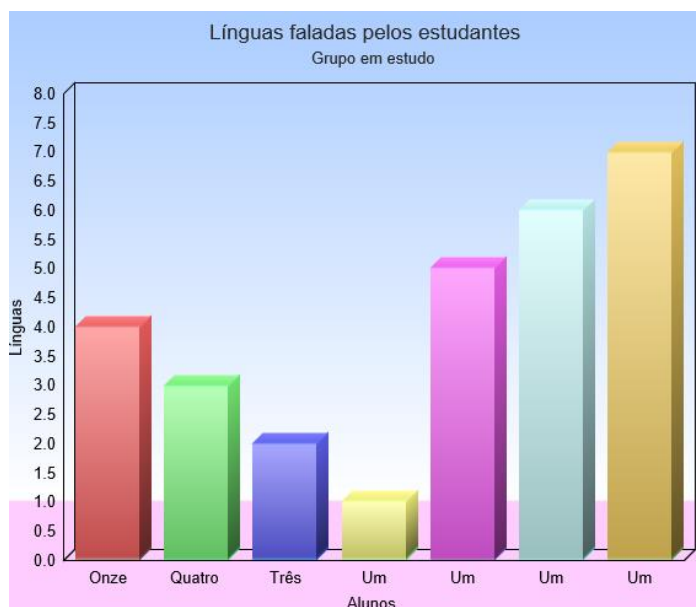


Gráfico 5: Línguas faladas pelo grupo em estudo.

De modo a poder analisar as línguas de uso dos estudantes no dia a dia, perguntamos aos estudantes que línguas utilizavam nas seguintes situações: com os colegas da turma, na leitura, para ver televisão, na internet / nas redes sociais e nos serviços de mensagens, como o correio eletrónico ou o *whatsapp*. A maior parte dos estudantes (dez) usa o espanhol e o português no relacionamento com os colegas da turma, outros utilizam só o português ou somente o espanhol, uma pessoa o catalão e o espanhol, e outro estudante diz usar somente o catalão. Na leitura, onze estudantes dizem ler em espanhol ou português, outros dizem usar também o inglês, romeno, alemão, italiano ou o francês. Para ver televisão, a maior parte dos estudantes recorre ao espanhol, tendo quatro alunos respondido que também veem televisão em português. Outras línguas foram mencionadas em relação ao visionamento televisivo, como o inglês ou o catalão. Na interação com a internet apareceram várias línguas: nove alunos usam somente o espanhol, quatro estudantes usam o espanhol e o inglês, duas pessoas dizem usar o espanhol e o inglês, depois aparece-nos um cenário de uma pessoa para as diferentes combinações de espanhol, inglês e português, inglês e português, espanhol, catalão e português, espanhol, catalão, inglês e alemão, e por último, espanhol, catalão e inglês. Encontramos uma situação semelhante no uso de envio e receção de mensagens: nove estudantes costumam escrever e receber mensagens somente em espanhol; três alunos em espanhol e português; cinco estudantes em espanhol, português e inglês; dois em espanhol e inglês, um em romeno e francês; um em espanhol, catalão e inglês; outro em espanhol e catalão; e ainda um outro aluno diz usar o espanhol, catalão, inglês, alemão, francês, e

português. Verificámos que as situações nas quais os alunos usam o maior número de línguas têm a ver com a leitura ou o manejo da internet, como ilustramos no gráfico 6.

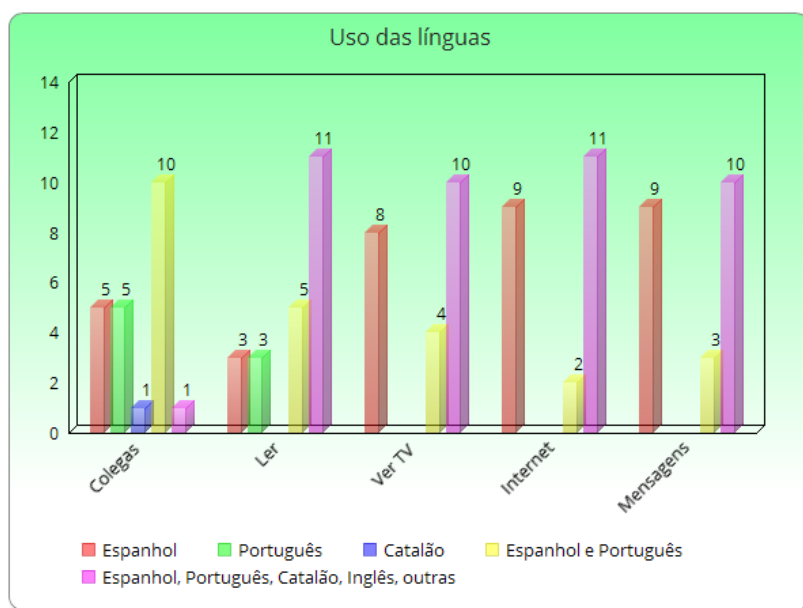


Gráfico 6: Situação de uso das línguas.

Quisemos ainda classificar a habilidade linguística dos estudantes segundo as diferentes competências de compreensões e expressões escrita e oral nas línguas de imersão linguística, o espanhol e o catalão, e na língua de estudo, o português. Só uma pessoa diz não ter um nível avançado de espanhol nas quatro competências, o que já não acontece com o catalão, comprovando-se a situação de diglossia, uma vez que a habilidade dos alunos difere nas diferentes competências desta língua: todos têm um nível avançado de compreensão oral, mas só dez pessoas em Compreensão escrita (CE), nove em compreensão oral (CO), e seis em expressão escrita (EE); para o nível intermédio de catalão, temos sete estudantes em EO e EE, com seis pessoas em CE; duas pessoas dizem ter o nível elementar de catalão em EO e CE, e cinco em EE. Em jeito de autoavaliação, os alunos foram perguntados pelo seu nível de português, embora se encontrassem todos num grupo de ensino oficial de B2: três pessoas dizem ter um nível avançado em EO, uma pessoa em CE e outra em EE; 14 estudantes dizem ter um nível intermédio de EO, 20 de CE e 17 de EE; quatro pessoas dizem possuir um nível básico de EO de português e três de EE. Ilustramos, no gráfico 7, a situação de diglossia entre o espanhol e o catalão, assim como a perceção que os estudantes possuem da sua capacidade de compreensão e expressão do português.

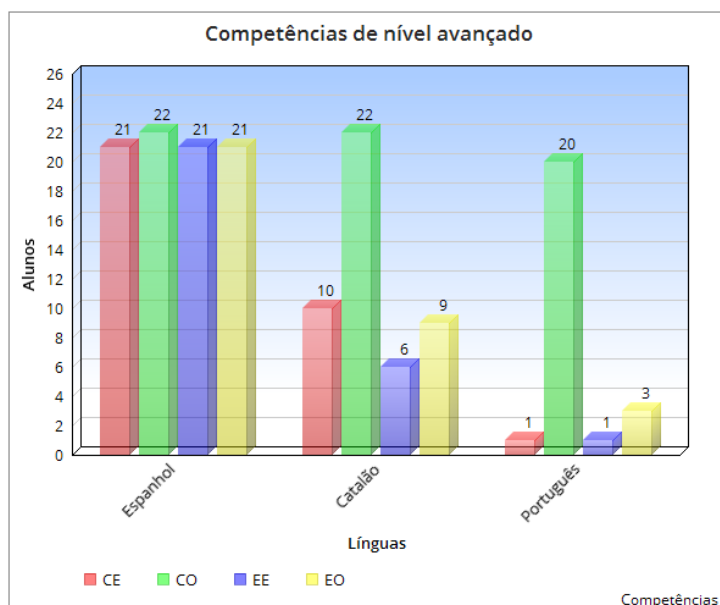


Gráfico 7: Competências de nível avançado.

O estudo do português, como verificamos, iniciou-se num estágio posterior da formação académica e profissional dos estudantes. Seis pessoas começaram há 5 anos, o que coincide com os anos de currículo escolar para chegar a um nível B2, na escola em apreço. Outros alunos percorreram um percurso menor ou mais rápido para atingir o mesmo nível: quatro pessoas começaram há quatro anos; seis pessoas começaram há dois anos; três pessoas começaram há três anos; uma pessoa começou há treze anos e outra há doze anos; uma pessoa começou há sete anos e outra há dois anos; só uma pessoa começou há um ano, mas diz ter vivido um ano em Portugal. Os primeiros contactos com Portugal deveram-se a viagens para cinco pessoas, outras cinco referem motivos familiares ou de amizade, duas pessoas dizem ter contactado com a língua portuguesa por ter morado no Brasil, quatro pessoas tiveram contacto somente nas aulas de português, e outras quatro por motivos profissionais. Um estudante acrescentou ter começado a contactar com a língua através da música, e ainda outra pessoa afirmou ter visto português pela primeira vez nos textos em português das caixas de cereais do pequeno-almoço. Como se pode verificar os percursos linguísticos e as experiências dos estudantes que estudam português são muito heterogêneos.

Apenas metade do grupo em análise tem o hábito de viajar para Portugal (onze dos inquiridos), e quando o faz é uma vez por ano. Geralmente dizem ficar no país uma semana (sete alunos), duas semanas (dois alunos) e de três a cinco semanas (um aluno).

Também perguntamos aos alunos pela sua prática do português fora da sala de aula: 14 estudantes afirmam praticar a língua mediante a leitura, sete ouvem rádio e falam com

amigos, três veem televisão, dois ouvem música e outros responderam com pesquisas na internet, no trabalho, fazendo os trabalhos de casa, escrevendo ou viajando, como podemos observar no gráfico 8.

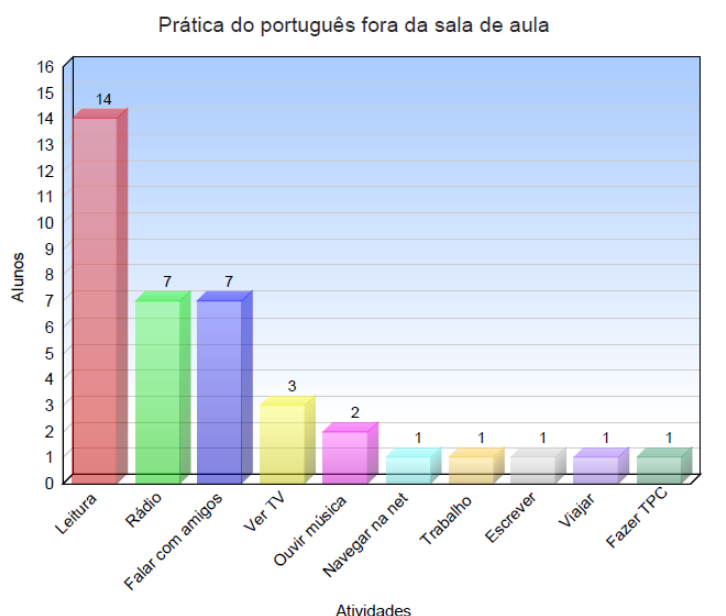


Gráfico 8: Prática do português fora da sala de aula.

Concluindo, estamos perante um grupo de alunos com um perfil sociolinguístico muito heterogéneo, fator a ter em conta, uma vez que é frequente no ensino de PLNM a adultos. A grande diversidade prende-se não só com os conhecimentos prévios em relação à língua-alvo, mas também com as características pessoais, como a idade. Este é um fator a não desconsiderar, pois a faixa etária do grupo vai da juventude à terceira idade, estando a turma bastante igualada somente em termos de sexo. Trata-se de um grupo com formação académica e cultural alta e que dispõe de diversas experiências em vários países. Por estes motivos o número de línguas que o grupo fala é alto, embora se tenha comprovado a situação de diglossia vivida entre as duas línguas oficiais, o espanhol e o catalão, da região onde o grupo reside. A língua portuguesa surgiu na vida dos estudantes numa fase mais tardia do seu crescimento e formação, e após terem estudado outras línguas, o que vai influenciar a aprendizagem do PLNM. Assim, o perfil linguístico dos estudantes, relativamente ao português é muito díspar, tendo os estudantes percorrido diferentes trajetos de aprendizagem e prática da língua. Surpreende a baixa autoconfiança que têm os estudantes na sua capacidade de compreensão e expressão do português, pois, apesar de se encontrarem escolarizados no nível B2, a maior parte considera que o seu desempenho em português é de

níveis inferiores. Consideramos que este dado é um elemento que merece a nossa atenção, uma vez que o corpo docente pode desenvolver estratégias no sentido de subir a autoestima do corpo discente no que concerne ao seu nível linguístico. Também queremos destacar que as situações nas quais os alunos usam o maior número de línguas têm a ver com a leitura ou o manejo da internet. Talvez não seja despropositado projetar estratégias mediante as quais os estudantes desenvolvam o português nestas situações específicas, uma vez que são atividades nas quais já utilizam diversas línguas.

#### **4.3. Objeto de estudo: delimitação da temática e constituição do *corpus***

Para a recolha do *corpus* procedemos à aplicação de tarefas de eliciação do discurso, nas quais apresentámos, de forma escrita, diferentes cenários, de modo a eliciar em dezanove estudantes determinados desempenhos linguísticos relativos aos atos de fala em estudo. Foi também pedido a dois falantes nativos que realizassem as tarefas, para que o seu desempenho nos servisse de contraponto. O número de inquiridos variou na terceira parte dos exercícios apresentados, devido ao facto de se terem aplicado noutra altura, com o objetivo de aprofundar a análise relativa às FT. Aqui o *corpus* é constituído pelas respostas de quinze alunos e três falantes nativos.

As tarefas foram divididas em três partes: na primeira parte temos nove cenários diferentes com quatro hipóteses de resposta, sendo esta uma tarefa mais fechada e mais orientada. Foi pedido aos formandos que ordenassem as hipóteses das respostas apresentadas, segundo o que eles consideravam ser a resposta mais adequada para o contexto dado, pelo que [1] representava o enunciado mais adequado para a situação apresentada; [2] a que não sendo o melhor também se poderia usar nessa situação; [3] o que ainda se poderia usar mas que deveria ser evitado; e [4] o que não se poderia usar na situação em causa. Com o objetivo de compreender a consciência metalinguística dos alunos era também pedida uma justificação da escolha dos enunciados que não usariam, de acordo com a seguinte classificação: formulação agressiva (que ofende ou fere; ofensiva); arrogante (que é insolente; altiva); incoerente (que não tem lógica; não é adequada ao contexto); indelicada (que é inconveniente; grosseira; mal-educada); irónica (que dá a entender o contrário do que significa); malcriada (que não respeita as regras de boa educação; indelicada, ofensiva). Inicialmente foi apresentado um exemplo com o objetivo de tornar claro o exercício. Na segunda parte, apresentamos um formato de tarefas de resposta aberta, nas quais os formandos teriam que redigir os enunciados preferidos para os diferentes interlocutores nos

cinco cenários propostos. Na terceira parte, os estudantes deparavam-se com três exercícios de escolha múltipla, nos quais teriam de escolher a resposta mais apropriada para os contextos dados: um convite, e dois pedidos.

O objetivo dos estímulos das tarefas apresentadas no teste foi o estudo da mestria dos formandos na formulação de pedidos, convites, propostas, ofertas e ordens, assim como o uso das FT. Os cenários reproduzem situações verosímeis e procuram aproximar-se das vivências diárias dos alunos, variando ao nível do poder, do distanciamento, do nível de imposição e do objetivo. Foram apresentadas situações em que se teriam de usar diferentes graus de delicadeza, e FT, tendo sido apresentado o grau de familiaridade entre os interlocutores. Deste modo, criamos cenários que representassem, por um lado, diferentes níveis de estatuto social — por exemplo, o colega tem um estatuto igual, mas o diretor da escola tem um estatuto socialmente mais elevado — e, por outro, diversos níveis de relações sociais — por exemplo, o pai ou as irmãs têm com o locutor uma relação de intimidade, enquanto o empregado da repartição das finanças representa o desconhecido.

Na primeira parte, temos cinco situações de pedidos formais ou informais, havendo uma gradação do estatuto social e do grau de familiaridade ou intimidade para com o locutor. Nestes cinco exercícios, os alunos tiveram de escolher a opção apropriada para pronunciar perante empregados de estabelecimentos comerciais ou financeiros, o/a chefe no trabalho, um/a auxiliar escolar ou amigos. Ainda na primeira parte, tínhamos outras quatro situações que constituíam dois de atos de fala de ordem para um subalterno e um canalizador, um ato de fala de oferta de ajuda a uma vizinha sénior e também uma interação com um polícia, na qual pretendíamos observar a compreensão que os alunos têm relativamente ao uso pragmático do pronome pessoal “você”, como forma de tratamento, com função de sujeito ou vocativo.

Paralelamente, na segunda parte, apresentamos aos alunos cinco cenários, nos quais os alunos, de forma livre, deveriam redigir o que diriam nos seguintes atos de fala: um pedido de informação sobre as horas, um pedido ou ordem para que fosse baixado o som da música, duas ofertas, uma de boleia e outra de ajuda, e finalmente um convite ou proposta. Cada exercício apresentava quatro interlocutores diferentes. No pedido de horas, teriam de se dirigir a um senhor de idade e a um adolescente, cada um representando diferentes níveis de distanciamento social relativo à idade; a amiga representava o grau de familiaridade mais próximo, por oposição a um empregado de quiosque que representava o desconhecido. No segundo exercício desta secção, tínhamos um pedido para que fosse colocada a música mais

baixa. Aqui, segundo a relação de intimidade com os interlocutores, o pedido pôde, por vezes, tomar a forma de ordem, como pudemos comprovar. Os interlocutores variavam numa escala de familiaridade ou estatuto social: partimos de relações familiares de irmãs e pai, para uma relação menos íntima, a de um vizinho, e, por último, a relação profissional e hierárquica de um chefe. Um dos atos de oferta consistia em oferecer boleia à saída da escola. Também aqui quisemos estabelecer uma graduação entre a relação de familiaridade e a formalidade com os interlocutores, partindo de um interlocutor amigo, relação próxima e informal, para uma relação mais formal, mas também próxima, a da professora dos alunos, para depois apresentarmos uma relação formal e mais distante, a da diretora da escola, e uma completamente distante, a de um desconhecido. O outro ato de fala de oferta baseava-se em oferecer ajuda a uma amiga para tomar conta do seu bebé, mostrando este uma relação próxima e informal; a um colega doente, uma relação próxima, mas formal; ao chefe, uma relação mais distante e formal; e, por último a um casal amigo que celebra as suas bodas de prata. Apesar deste último exemplo ser bastante semelhante quanto ao grau de familiaridade apresentado na primeira situação da amiga, o casal amigo apresenta um dado novo, a interação com um interlocutor plural. No último cenário proposto, nesta secção, os alunos teriam de redigir dois convites (um formal de casamento e outro que poderia mais informal de festa de aniversário) e duas propostas (uma no plural para os amigos de um grupo de *whatsapp* e outra no singular para o/a companheiro/a sentimental).

A terceira parte, dedicada à análise da perceção e uso que os estudantes apresentam quanto às FT, foi incluída posteriormente, por termos constatado que o exercício nove, relativo à forma de tratamento “você” não proporcionava dados suficientes para uma análise coerente das FT. Aqui apresentamos três situações orais, nas quais todos os interlocutores tinham uma relação formal com o locutor. Quisemos introduzir variantes nas premissas das interações, relativas a uma maior formalidade (Presidente da Câmara Municipal), menor formalidade (diretora da escola) e relação profissional (superior hierárquico profissional). No leque dos interlocutores introduzimos igualmente a premissa de género, uma vez que esta determina escolhas específicas, especialmente quanto ao género feminino. O objetivo desta secção foi o de analisar a perceção dos aprendentes quanto à FT a utilizar na comunicação direta formal.

#### 4.4. Descrição, análise e discussão dos dados

Na primeira parte, como referimos, dispúnhamos de contextos que apresentavam uma gradação do estatuto social e do grau de familiaridade ou intimidade entre os interlocutores. Os aprendentes assinalaram as suas opções por ordem de adequabilidade à situação dada.

No primeiro exercício, apresentamos uma interação formal entre desconhecidos, um cliente e um empregado de um estabelecimento comercial. Vejamos:

1. Encontra-se numa loja de roupa e quer experimentar umas calças que estão visíveis na montra. Como não vê o seu número (38), pergunte ao/à empregado/a da loja se tem o número do modelo que pretende comprar.

- a) Olhe, desculpe, tem o número 38 das calças da montra?
- b) Ouve lá, vocês têm o número 38 das calças da montra?
- c) Desculpa, posso experimentar o número 38 daquelas calças?
- d) Desculpe, dê-me lá o número 38 das calças da montra!

Como respostas, oferecíamos quatro opções: em A e D deparávamo-nos com um tratamento formal, aparecendo verbos conjugados na terceira pessoa do singular (“desculpe” / “tem” / “dê-me”), sem que apareça de modo explícito a forma “você”. A opção A (“Olhe, desculpe, tem o número 38 das calças da montra?”) seria o enunciado mais o apropriado, ao contrário do tratamento informal de B e C – em que intervinha o tratamento por tu – uma vez que a interação se realizava entre dois desconhecidos. Apesar da opção D também apresentar o tratamento formal da terceira pessoa, não seria tão apropriada como a, devido ao uso do imperativo “dê-me lá” que, embora contenha a partícula modal “lá” como atenuação do ato injuntivo, remete para registos informais ou familiares, podendo parecer até indelicada em interações com desconhecidos. Outro ponto a favor da melhor adequabilidade da opção A é o facto de esta apresentar o reforço fático do pré-ato, “Olhe, desculpe”, que serve de preparação de contacto e orientação discursiva. Rodrigues (1984: 663) considera que os pré-atos são elementos preparatórios do ato de dizer, pois contribuem para a criação de condições adequadas para que a interação decorra com êxito, sem que nenhum dos interlocutores se sinta ofendido nos seus territórios. Voltando a nossa atenção para a opção D, de tratamento formal, veja-se como os falantes nativos, que deram como resposta a mesma ordem de opções (1-A, 2-C, 3-D, 4-B), preteriram aquela, tendo escolhido para segundo lugar a C (“Desculpa, posso experimentar...”). Esta opção ©, de tratamento informal, mas sem partículas enfáticas familiares, apresenta uma ordem indireta em forma de oração interrogativa, com uso do presente do indicativo – tal como na opção A, preferida

–que é uma forma menos agressiva de ordenar do que a forma do imperativo formal ou informal, e protege a face positiva do locutor, na terminologia de Brown e Levinson (1978; 1987). A preferência pela forma de tratamento “tu” que aparece reforçada por outros elementos de cortesia (como referimos, o presente do indicativo na pergunta que serve de ordem ou pedido), sobre a oração com o tratamento por “você” (com o imperativo, ainda que suavizado) conduz-nos a uma reflexão sociológica. O facto de um falante nativo acabar por optar por um tratamento por “tu” numa interação entre desconhecidos pode remeter-nos para uma tendência atual de democratização da sociedade portuguesa, em que as FT seriam um reflexo das novas formas de expressão da identidade e de equiparação das formas de representação do outro, através das quais se poderá verificar um processo de aproximação.

Nesta primeira tarefa, a resposta dos alunos não foi unânime. Para o primeiro lugar, 10 alunos escolheram a opção A (“Olhe, desculpe, tem...?”), à semelhança dos falantes nativos, tendo oito alunos optado pela opção C (“Desculpa, posso experimentar...?”) e um pela opção B (“Ouve lá, vocês têm...?”). A opção C parece não chocar os alunos, talvez pelo facto de, na sociedade espanhola, o “tu” ser amplamente utilizado, nomeadamente no contexto em causa. Os alunos também parecem ter associado a palavra “olhe”, da alínea A, à palavra espanhola “oye”, forma verbal do verbo “oír” que pode ser usada como interjeição informal para chamar a atenção. As opções com a partícula “lá” (B e D) aparecem como preferidas uma vez e, em segundo lugar, três vezes, o que nos remete para um desconhecimento por parte dos alunos do uso informal da partícula modal.

O segundo exercício mostrava uma situação de um jantar de amigos, no qual se realizava um pedido ou uma ordem. Observemos o enunciado:

2. Imagine que está num jantar de amigos/as e que se quer servir de uma travessa de grelhados que se encontra próxima da sua amiga Rita. Escolha a opção correspondente ao que diria à sua amiga para lhe pedir a travessa.

- a) Rita, passa-me a travessa dos grelhados, sff!
- b) Rita, podes passar-me a travessa dos grelhados, sff?
- c) Olha, passa-me já a travessa dos grelhados.
- d) Ó pá, passa-me a travessa dos grelhados.

As respostas dos falantes nativos foram unânimes nas duas primeiras opções, mas divergentes nas duas últimas. Ambos apontaram a opção B como preferida, seguida da A. Em B, tínhamos o pedido com recurso ao vocativo, o nome da interlocutora, e ao verbo modal “poder” no presente do indicativo inserido numa oração interrogativa (“Rita, podes passar-me...?”), o que atenua a ordem indireta que se pretende realizar. Em A, tínhamos

igualmente o uso do vocativo e o tratamento informal, mas com a diferença do tempo verbal, o imperativo que nos conduz a uma ordem direta em forma de oração exclamativa (“Rita, passa-me...!”). Nas terceira e quarta opções, que apresentavam formas imperativas informais, um falante nativo optou por C, “Olha, passa-me já...,” e outro optou por D, “Ó pá, passa-me...”, esta forma mais informal pela escolha do vocativo familiar escolhido, mas sem a partícula “já”, que remete em C para uma maior agressividade. À semelhança dos falantes nativos, a resposta B foi a preferida pela maioria dos estudantes, com um total de 14 alunos a colocarem-na em primeiro lugar. A alínea A foi a preferida por dois alunos, e as alíneas C e D, cada uma, por uma pessoa. Como segunda opção, também a maioria dos alunos (14) optou pela opção A, como vimos acontecer na análise dos falantes nativos. Só dois alunos preferiram a opção C, em segundo lugar. Três alunos apresentaram a opção B em terceiro lugar, talvez por a considerarem demasiado formal.

No terceiro exercício, expunha-se uma interação formal entre dois desconhecidos, um contribuinte e o empregado da repartição das Finanças. Vejamos:

3. Dirija-se às Finanças da sua área de residência e peça informação sobre o procedimento a realizar para a entrega do IRS deste ano. Escolha o que diria nesta situação.

- a) Bom dia, queria informação sobre a entrega do IRS, sff.
- b) Olhe, o que é que eu faço para o IRS deste ano?
- c) Como é que se faz para entregar o IRS?
- d) Desculpa, o que é que é preciso fazer para entregar o IRS?

Nesta situação a ordem das respostas dos falantes nativos foi unânime (1-A, 2-B, 3-C, 4-D): prima-se o tratamento formal sobre o informal, ou pelo menos, evita-se o tratamento com uso da segunda pessoa do singular, assim como a ordem direta em forma de imperativo, recorrendo-se a orações interrogativas no presente do indicativo (em B “o que é que eu faço...?” / em C “como é que se faz...?” / em D “o que é que é preciso fazer...?”), ou o uso do pretérito imperfeito do indicativo (em A “queria informação sobre...”), também conhecido como o *imperfeito de cortesia*. Com o intuito de ajustar o conteúdo proposicional aos princípios de delicadeza requeridos pela interação social, o valor temporal do Imperfeito do Indicativo desaparece, transformando o ato de ordem em pedido. 17 aprendentes optaram pela opção A como preferente, tal como os nativos. Para a segunda opção, 10 alunos optaram pela D – com o tratamento por “tu” (“Desculpa”) – talvez, de novo, devido ao uso generalizado que este tipo de tratamento informal possui em Espanha. Sete alunos optaram por uma forma mais distante e neutra para a segunda opção (C: “Como é que se faz...?”).

No quarto exercício, apresentava-se um contexto acadêmico, menos formal do que o anterior, contudo, sem que fosse familiar. Tratava-se de uma interação entre uma auxiliar escolar e um aluno. Vejamos o enunciado:

4. Dirija-se a uma auxiliar escolar e peça-lhe a palavra-passe da rede de wi-fi da escola. Escolha a opção que lhe parecer mais adequada.

- a) Ó pá, desculpa lá, qual a palavra-passe do wi-fi?
- b) Desculpe, podia dizer-me a palavra-passe do wi-fi?
- c) Desculpe, poder-me-ia dizer a palavra-passe do wi-fi?
- d) Pss!... dê-me aí a palavra-passe do wi-fi!

Para primeiro e segundo lugares, a resposta dos falantes nativos não foi unânime, tendo, no entanto, concordado com as duas últimas que seriam as que não seriam aconselháveis a usar na situação concreta (A e D). Estas opções consideradas desapropriadas no contexto dado, ora apresentavam um tratamento informal, por “tu”, com recurso ao emprego da interjeição familiar “Ó pá, desculpa lá, qual é...?” (A), ora uma ordem direta com recurso a uma exclamação pouco gentil (em D “Pss!... dê-me aí...”). As preferidas neste caso foram as opções B e C, ambas com um tratamento formal, sendo C graduada com mais formalidade do que a B, por apresentar o condicional com a forma mesoclítica do pronome (“Desculpe, poder-me-ia dizer...”), enquanto a opção B expunha o uso do verbo modal “poder” no *imperfecto de cortesia* (“Desculpe, podia dizer-me...”). 15 alunos optaram, primeiro, por esta última alínea (B), não excessivamente formal, e, segundo, pela alínea C, que apresentava o pronome na forma mesoclítica. Quatro alunos optaram pela opção C, em primeiro lugar, três alunos pela opção B, e um aluno pela alínea A (tratamento informal e familiar), para a segunda posição. Todos os alunos de PLNM concordaram com a explicação de que a opção D seria a menos idónea a utilizar nesta situação, assim como os falantes nativos.

O quinto exercício descrevia uma situação de pedido de um dia de folga a um superior hierárquico no trabalho. Observemos o enunciado:

5. No trabalho peça à sua chefe um dia de folga. Escolha a opção mais adequada.

- a) Ó chefe, estou mesmo cansada, posso tirar uma folgazinha?
- b) Desculpe, gostava de lhe pedir um dia de folga.
- c) Desculpa lá pá, mas estou mesmo a precisar de um dia de folga.
- d) Sra. Dra., não vai levar a mal, mas preciso mesmo de um dia de folga.

De novo, os falantes nativos não escolheram, em primeiro lugar, a mesma opção, tendo no entanto, escolhido as duas (B e D) que mais se adequavam ao contexto especificado, devido à aplicação do tratamento formal de cortesia. A opção B, iniciando-se com um pré-ato de pedido formal de desculpa (“desculpe”), seguido do uso do *imperfeito de cortesia* “gostava”, apresenta um ato de pedido indireto em forma de oração declarativa. A alternativa D começa com a FT formal de 3ª pessoa, com a menção do título, em jeito de vocativo, “Sra. Dra.”, para depois o locutor se justificar “não vai levar a mal, mas preciso mesmo de um dia de folga”, aumentando, deste modo, o nível de cortesia para com o interlocutor e usando igualmente um pedido indireto e protegendo, deste modo, a sua face e a do seu interlocutor. A opção D foi a preferida de 10 alunos, tendo somente um aluno dito que esta opção seria demasiado adulatora, preferindo, para esta, o segundo lugar. Todos os alunos escolheram as opções A e C como não apropriadas para a situação dada, tal como os falantes nativos. A opção A apresentava um nível de familiaridade desapropriado entre uma relação habitual entre chefe e empregado (veja-se o vocativo “Ó chefe” ou o diminutivo “folgazinha”); enquanto na opção C, se tratava o chefe por “tu” com um “Desculpa lá pá”, tratamento incompatível com a relação profissional em causa, agravado pelo uso da partícula modal e pelo vocativo informal.

No sexto exercício, temos, novamente, o meio profissional, em destaque, contudo, desta vez, um locutor hierarquicamente superior dirige-se a um subalterno, ordenando a execução de uma tarefa que devia ter sido previamente realizada:

6. Ordene à sua subalterna Sofia que vá tirar as fotocópias que já lhe tinha pedido no dia anterior mas que ainda não estão prontas. Escolha a opção mais adequada.

- a) Sofia, tire-me essas fotocópias que já lhe pedi ontem!
- b) Sofia, vá tirar as fotocópias que lhe pedi ontem, sff.
- c) Ouça lá, mas essas fotocópias ainda não estão prontas?
- d) Ó pá, vai tirar a porcaria das fotocópias que te pedi ontem.

A escolha dos falantes nativos divergiu nos dois primeiros lugares (A e B), quanto à estrutura formal a utilizar. Ambas alíneas apresentavam o imperativo formal, na alínea B em forma de perífrase de futuro e com a inclusão de um marcador de atenuação e expressão de delicadeza “Sofia, vá tirar (...) se faz favor”. Em contrapartida na opção A, a partícula “já” imprimia um tom recriminatório e mais autoritário à oração exclamativa (“Sofia, tire-me...!”). Os falantes nativos optaram por atitudes com diferentes graus de agressividade. Para o segundo lugar, um nativo escolheu a proposição C, que ameaça diretamente a face

negativa do interlocutor (“Ouça lá, mas essas fotocópias ainda não estão prontas?”), e o outro falante a opção A, para o mesmo posto, tendo optado por uma atitude mais gentil, comparativamente à opção C. Ambos falantes nativos escolheram a mesma opção para o último lugar, a mais inadequada para usar no contexto dado: a alínea D, de tratamento informal, apresenta um grande grau de familiaridade e ataca diretamente a face do interlocutor, com inclusão de elementos grosseiros (“Ó pá, vai tirar a porcaria das fotocópias que te pedi ontem”). Neste exercício, a maioria dos formandos (14) optou pela alínea B, a mais delicada, tendo cinco alunos optado pela mesma combinação que um dos falantes nativos (1-B, 2-C, 3-A, 4-D). Nove alunos escolheram, para o primeiro e segundo lugar, as duas primeiras opções, formais, que protegem ambas as faces dos interlocutores (A e B). Todos os alunos consideraram como mais desapropriada a opção D, à semelhança dos falantes nativos.

No sétimo exercício, temos uma situação análoga à anterior, no que diz respeito a uma recriminação feita a um interlocutor, diferindo aqui a relação existente entre os colocutores: um cliente insatisfeito com os serviços de um profissional, neste caso, um canalizador. Vejamos:

7. Imagine que costuma ter frequentes fugas de água no lava-loiça que periodicamente inundam a sua cozinha. Da última vez pagou a um canalizador uma quantia bastante elevada para que ele arranjasse a fuga. No entanto, hoje, quando chegou a casa, deparou-se com a cozinha, de novo, alagada. Resolveu telefonar ao canalizador de imediato. O que diria? Escolha a opção mais adequada.

- a) Ouça lá, está a querer enganar-me, ou quê? Tenho a cozinha, de novo, alagada!
- b) Está sim, olhe tenho, de novo, problemas com a canalização da cozinha.
- c) Está, exijo que me arranje a canalização já e de uma vez por todas!
- d) Ouve lá, pá, tu não me arranjaste a canalização da cozinha!

A escolha dos falantes nativos foi unânime (1-B, 2-C, 3-A, 4-D), situando-se as opções numa escala de agressividade, que parte de uma proposição mais atenuada e que protege ambas as faces dos interlocutores (B: “Está sim, olhe tenho, de novo, problemas...”), passando para um nível mais autoritário, direto mas formal (C: “Está, exijo que (...) já e de uma vez por todas”), para continuar subindo o tom de agressividade (A: “Ouça lá, está a querer enganar-me, ou quê? “) e informalidade (D: “Ouve lá, pá, tu não me arranjaste...”), estas últimas consideradas inapropriadas. A grande maioria dos alunos (16) optou pela opção mais delicada, a B, que apresenta vários marcadores de atenuação (“Está sim, olhe tenho, de novo...”), como a própria enunciação da proposição em forma de oração declarativa. O locutor informa o canalizador dos seus problemas com a intenção de que ele resolva a

situação, mas sem que haja uma ordem ou recriminação diretas. Trata-se, portanto, de uma estratégia indireta, pois o locutor pretende dissimular a sua verdadeira intenção que é a de recriminar o interlocutor pelo serviço prévio mal realizado. Assim, com o objetivo de proteger a sua própria face positiva em eventos futuros, perante a possível reação do interlocutor, o locutor prepara uma eventual ameaça da sua face com uma asserção declarativa que institui uma relação de autoridade sobre o alocutário. Como segunda opção, a alínea C foi a preferida de 15 alunos de PLNM, à semelhança dos falantes de Português Língua Materna. Nesta opção, temos uma ordem em forma de oração subordinada substantiva com recurso ao presente do conjuntivo (“exijo que me arranje a canalização”), com a presença da partícula “já” e da expressão “de uma vez por todas”, que lhe imprimem um tom mais autoritário comparativamente ao encontrado em B. Como proposição completamente inadequada para usar nesta situação a escolha dos alunos oscilou entre a A (6 alunos) e a D (13). Também aqui houve uma grande coincidência com os falantes nativos.

No exercício oito, apresentamos um contexto de ato de oferta: a disponibilidade para ajudar uma vizinha de 80 anos a carregar os sacos das compras. Neste caso, não temos uma situação formal hierárquica, mas sim uma relação que pode variar quanto ao grau de familiaridade, por se tratar de uma vizinha, havendo, ainda, o tratamento assimétrico dependente da idade. Observemos o enunciado:

8. No caminho para casa encontra a sua vizinha de 80 anos que vai carregada com os sacos das compras. Ofereça-se para ajudar a carregar os sacos. Escolha a opção mais adequada.

- a) Boa tarde, quer que a ajude?
- b) Ó velhota, dá-me os sacos que eu ajudo a carregar.
- c) Ó pá, isso deve ser pesado. Passa aí os sacos.
- d) Olá, boa tarde, deixe-me ajudá-la com esses sacos.

Os falantes nativos divergiram quanto à primeira opção, tendo um aluno optado pela proposição mais formal e distante, em forma de oração interrogativa (A: “Boa tarde, quer...?”) e o outro escolhido um enfoque mais familiar, com o uso do imperativo para mostrar a completa e imediata disponibilidade para com o interlocutor (D: “Olá, boa tarde, deixe-me ajudá-la...”). Ambas as proposições são formais e respeitam os códigos sociais de realização de saudações (“(Olá,) boa tarde”), que, segundo Austin (1962:120), correspondem a atos performativos que recorrem a fórmulas convencionais e que esperam, como resposta, outra fórmula idêntica. 17 alunos preferiram igualmente estas duas opções para os primeiros dois lugares. Dois alunos optaram pela alínea C (“Ó pá...”) e justificaram a linguagem

informal devido ao facto de manterem uma boa relação com a vizinhança. A opção B (“Ó velhota, dá-me...”) foi a menos preferida por todos os alunos, tendo sido considerada a mais inapropriada.

O exercício nove foi criado especialmente para observar o desempenho dos alunos face ao pronome pessoal explícito *você*, que como vimos, tem um uso variado e problemático:

9. Imagine que já se encontra atrasado/a para o trabalho, e que no caminho é mandado/a parar por um agente da PSP (Polícia de Segurança Pública). Ao falar consigo, o agente usa a palavra “você”, o que o/a irrita profundamente, por considerar que o agente está a ser pouco formal ou algo grosseiro. O que lhe diria, neste caso?

- a) Desculpa, mas conheces-me dalgum lado?
- b) Desculpe lá, mas eu não andei consigo na escola.
- c) Alto aí! O sr. agente pensa que eu sou da sua idade?
- d) Desculpe, mas prefiro que me trate pelo meu nome, sr. Oliveira, sff.

Aqui, pretendíamos verificar se os alunos têm uma perceção das expressões a utilizar numa situação hierárquica, em que são interpelados por um polícia, tratando-os este por *você*. Este pronome, de uso generalizado no Brasil, constitui uma forma de tratamento corrente incluído no quadro das relações de cortesia. Não obstante, o seu uso em Portugal provocar reações contraditórias e diferentes interpretações, podendo, inclusive, ser considerado desrespeitoso se houver uma dissimetria social, uma relação de inferior para superior, dependente da idade, classe social ou hierarquia, ou cuja posição social desconhecemos. E é por ser um tema tão complexo que decidimos elaborar este exercício. Porém, como todos os alunos escolheram a opção mais formal e respeitadora para a interação com o polícia, a opção D (“Desculpe, mas...”), em sintonia com os falantes nativos, não conseguimos apurar se objetivamente os alunos têm a perceção de que o pronome pessoal “você” pode ser grosseiro, ou pelo menos, pouco cortês. Devido à falta de dados que este exercício proporcionou relativamente aos elementos que pretendíamos analisar, decidimos incluir posteriormente a terceira secção de exercícios que se refere unicamente ao uso das FT.

Na segunda parte da nossa recolha de dados, apresentamos aos aprendentes vários contextos para os quais eles teriam de produzir textos escritos. Todas as situações mostravam uma gradação quanto ao nível de formalidade e familiaridade. O primeiro exercício constava de um pedido para saber as horas, variando-se os interlocutores, desde desconhecidos, um senhor de idade, um empregado de um quiosque, um adolescente – aqui com a variante da

diferença etária – e uma amiga, cujo grau de intimidade seria maior. Observemos o enunciado:

**Situação 1:** Encontra-se na rua e quer saber as horas. Escreva a pergunta que faria.

- a) a um senhor de idade.
- b) a uma amiga que vai a passar.
- c) ao empregado de um quiosque.
- d) a um adolescente.

À semelhança dos falantes nativos, todos os alunos optaram por formas de cortesia para interpelar os desconhecidos de igual ou maior idade (“Desculpe”), assim como o condicional ou o *imperfeito de cortesia* para realizar o pedido (“podia dizer-me” / “poderia me dizer”). Aqui é preciso não esquecer que muitos dos alunos seguem a vertente do português do Brasil (PB), talvez daí a confusão de utilização do pronome mesoclítico com a forma verbal no condicional. Só o falante nativo optou igualmente pelo uso do condicional, colocando normativamente o pronome na forma mesoclítica (“poder-me-ia”). Nas ocasiões em que a interação se dava com desconhecidos, obtivemos 13 produções com o vocativo “senhor”, mostra de cortesia para com o interlocutor, e de uso muito estendido, principalmente no PB. Observámos que o mesmo pedido dirigido a um desconhecido jovem e à amiga tiveram em comum o tratamento informal, tanto por parte dos alunos como dos falantes nativos. Na interação com a amiga notou-se uma maior familiaridade com saudações como “oi”, “olá” ou expressões como “olha”, enquanto na interação com o adolescente apareciam expressões como “desculpa” ou o uso do verbo modal “poder” que eleva o grau de formalidade, comparativamente à pergunta direta usada por unanimidade na interpelação à amiga “olá, que horas são?”.

A segunda situação mostrava um contexto em que a música se encontrava muito alta e conseqüentemente se fazia um pedido para baixar o volume da música. Os interlocutores variavam desde graus de parentesco de posição superior (o pai) ou inferiores (irmãs mais novas) a um vizinho ou a um superior hierárquico no trabalho (o chefe). Vejamos o enunciado:

**Situação 2:** Imagine que está incomodada porque alguém está a ouvir música muito alta. O que diria aos seguintes interlocutores para lhes pedir que baixem o volume da música.

- a) às suas irmãs mais novas.
- b) ao seu pai.
- c) ao vizinho de baixo.
- d) ao seu chefe.

O tom de autoridade e as estratégias de aproximação que denotam o afeto variaram nas diversas produções recolhidas. O tratamento informal foi o escolhido para os membros

da família e o formal nos outros casos. Como a relação familiar que se tem com um pai é diferente daquela que se pode ter com irmãs mais novas, também os termos escolhidos na formulação do pedido ou da ordem para os dois tipos de interlocutores foram diferentes. Na interação com as irmãs, prevaleceu o uso das formas imperativas, com os dois nativos e 15 dos 19 alunos (“ponham a música mais baixa”, “baixem”). Apenas quatro alunos optaram pelo verbo modal de necessidade “poder”, usando uma oração interrogativa (“podem baixar o volume, se faz favor?”), em vez da ordem direta usada pela maioria (“baixem o volume da música, se faz favor!”). Na interação com o pai, predominou o uso do verbo modal de necessidade “poder”, com apenas dois alunos a usar formas do imperativo. Um dos falantes de PLM optou ainda por uma estrutura que não se verificou em nenhuma produção dos estudantes de PLNM: a formulação “não te importas de (...), se faz favor” foi utilizada e denota um maior grau de gentileza. Segundo Brown e Levinson (1978; 1987) trata-se de uma estratégia de delicadeza negativa (de evitação) com o objetivo de preparar a ameaça da face negativa do alocutário. O locutor mostra o seu desejo de transmitir a sua intenção ao interlocutor indiretamente, porque o enunciado é formulado por meio de uma pergunta, neste caso ainda com um elemento de negação e uma expressão de cortesia. A expressão da negação, neste caso, constitui uma estratégia de intensificação do que diz no conteúdo proposicional da pergunta (Almeida, 2016a). O nível de formalidade foi aumentando à medida que a mesma intervenção era dirigida a outros membros não familiares: a principal diferença de estruturas escolhidas para os interlocutores, vizinho e chefe, foi a formalidade. Da primeira situação apresentada, mais informal, com predominância de formas verbais no imperativo, passamos a orações interrogativas e predomínio do uso do verbo modal “poder” em ambos os casos no presente, no condicional e *imperfecto de cortesia* na relação com o vizinho. São estratégias de delicadeza negativa (de evitação da ameaça) o uso do condicional em expressões linguísticas dirigidas a um chefe e a ocorrência, de estruturas mais formais como “seria possível”, “será que pode”, “não acha que...”, “gostava de lhe pedir...” remetem para uma maior atenuação da potencial ameaça da face negativa dos interlocutores. Um aluno recorreu aqui, também, à FT, usada como vocativo, “Sr. Dr.”, extremamente formal, mas de uso frequente em Portugal, no mundo laboral. Justifica-se o uso destas FT formal, pois estas são regidas por preceitos comportamentais que, regendo as relações interpessoais, asseguram um equilíbrio de tipo piramidal.

Na terceira situação deste apartado, quisemos ilustrar a relação ascendente de formalidade e distanciamento mediante os seguintes interlocutores: colegas da turma de

português, a professora, a diretora da escola e um desconhecido. Tratava-se de oferecer boleia, à saída da escola, perante uma chuva torrencial. No primeiro caso, quisemos conjuntamente observar o desempenho dos alunos na relação com um interlocutor plural. Leiamos o enunciado:

**Situação 3:** Imagine que as suas aulas acabaram e que se encontra à porta da escola. Como está a chover torrencialmente, ofereça-se para dar boleia até casa às seguintes pessoas. Escreva o que lhes diria.

- a) aos seus colegas da turma de português.
- b) à sua professora.
- c) à diretora da escola.
- d) a um desconhecido.

Nesta interação, a maioria optou por orações interrogativas, incluindo os falantes nativos, com recurso ao presente do indicativo (“querem boleia?”), com tratamento por “vocês”, com omissão do pronome. Três pessoas expressaram este ato de oferta recorrendo a orações subordinadas condicionais com o futuro do conjuntivo (“se alguém precisar...”, “se precisarem...”) e ainda duas pessoas optaram pelo imperativo informal, formulando um ato de ordem direta (“venham comigo”). Houve dois casos em que se verificou o uso do verbo “gostar” no condicional e no imperfeito de cortesia (“gostariam”, “gostavam”), o que parece remeter-nos para o amplo uso deste verbo, particularmente na situação de oferta, na língua materna dos estudantes. Na relação com a professora, metade dos alunos recorreu ao tratamento formal e a outra metade ao tratamento por “tu”, enquanto com a diretora todos (menos dois) optaram pelo tratamento formal. Os falantes nativos preferiram o tratamento formal e o uso de orações subordinadas condicionais (“Se quiser, posso levá-la”), ou a oração interrogativa (“Quer uma boleia até casa?”). É de notar o uso do vocativo em forma de tratamento nominal: um falante nativo usou a forma corrente e formal, em Portugal, de “Sra. Professora” ou “Sra. Diretora”, juntamente com o título do interlocutor, enquanto os estudantes, maioritariamente, usaram as FT “senhora” ou “professora” isoladamente. Apenas um estudante usou a forma de tratamento nominal com os dois termos “Sra. Diretora”. Comparativamente com a interação com os colegas, os alunos quiseram fornecer um maior conjunto de detalhes ao comunicar com a professora e a diretora. Com esta inserção de informação, os locutores parecem querer justificar o ato de oferta, protegendo a própria face, assim como a do interlocutor, para que este não se sinta ofendido ao sentir o seu espaço de privacidade invadido, e assim, com esta estratégia interacional, assegurar o equilíbrio conversacional: os participantes tentam não perder a sua face, quer se trate da face positiva, o desejo de aprovação social e autoestima, quer se trate da face negativa, a

integridade do seu território ou o desejo de não ser impedido nas suas ações. É do interesse de cada um dos interlocutores preservar a face do outro para não pôr em perigo a sua própria face. Vejamos, por exemplo, os enunciados “está a chover muito”, “eu tenho carro”, “dar-lhe-ia com muito prazer”, “ a senhora precisa de se deslocar?”. O tratamento com um desconhecido foi muito semelhante ao descrito nos dois casos anteriores, sobressaindo a questão de seis alunos terem declarado que não costumam dar boleia a desconhecidos, não tendo, por esse motivo, respondido a esta alínea. Estes aprendentes não sentiram a possibilidade de experienciar a situação de oferecer boleia a um desconhecido, mesmo que as circunstâncias, a chuva torrencial e o facto de estarem à porta da sua escola, favorecessem o ato da oferta. Daqui podemos confirmar a necessidade de os contextos de aprendizagem irem ao encontro do conhecimento mútuo ou a intersubjetividade dos estudantes, de modo a que estes possam ser impelidos a interagir no contexto da situação comunicativa.

O ato de fala de oferta de ajuda da quarta situação, desta secção, apresentava igualmente quatro interlocutores diferenciados quanto ao grau de familiaridade e ao número: um colega, o chefe, uma amiga e um casal amigo, para o qual os aprendentes teriam de se dirigir no plural. Observemos:

**Situação 4:** Ofereça a sua ajuda nas seguintes situações.

- a) a um colega que está doente e que tinha a agenda cheia esta semana.
- b) ao seu chefe que anda muito ocupado e stressado.
- c) a um casal amigo que anda atarefado com os preparativos para as bodas de prata.
- d) à sua melhor amiga que precisa de uma ama para o filho bebé.

Nestes contextos, o desempenho dos alunos foi semelhante às situações acima descritas, com recurso ao presente do indicativo do verbo modal “poder”, ou às orações subordinadas condicionais com o futuro do conjuntivo (“se precisarem”), tendo sido a principal diferença o tratamento informal maioritário com todos os intervenientes, com exceção do chefe, para o qual foi usado um tratamento formal. Notou-se uma maior variedade de FT informais, precisamente por se ter oferecido um maior leque de interlocutores informais (“(minha) querida”, “amiga”, “(queridos) amigos”) ou sequencias informais que funcionam como um pré-ato (“olha”, “ó pá”, “olá”) Chama aqui a atenção o maior número de detalhe introduzido nos atos de fala, remetendo-nos para a tentativa de manter o equilíbrio conversacional, como referimos na situação três desta secção.

Na quinta situação, propôs-se aos alunos a redação de dois convites que fossem distintos quanto ao grau de formalidade (convite de casamento e festa de aniversário), e a

redação de duas propostas informais, diferindo estas quanto ao número singular ou plural do interlocutor e grau de intimidade: um grupo de amigos e o/a companheiro/a sentimental.

Vejam os:

**Situação 5:** Escreva como se poderia expressar para elaborar um convite nas seguintes situações.

- a) Um casal amigo vai casar-se e pediu-lhe ajuda na redação dos convites de casamento. Faça-lhe esse favor.
- b) Convide as suas amigas para a sua festa de aniversário.
- c) Não tem nada planeado para o próximo fim de semana, o que o/a aborrece ligeiramente. Escreva uma mensagem de *whatsapp* para colocar num grupo de amigos/as propondo um plano em conjunto.
- d) Escreva uma nota para o seu/a sua namorado/a propondo uma ida ao cinema.

Na redação formal do convite de casamento só um dos falantes de PLM utilizou o vocativo carinhoso (“Queridos amigos e família”), como preâmbulo. Observamos que, o vocativo, ausente nas produções do convite de casamento dos estudantes, esteve presente em praticamente todas as formulações do convite de aniversário, devido à tipologia de graduação menos formal deste em relação ao primeiro: nas produções nativas aparece-nos “(queridos) amigos”, tendo os estudantes fornecido um leque mais alargado de vocativos, desde saudações como “olá (pessoal)”, “ó pá” (aqui verificamos mais uma vez o desajuste no uso desta expressão) a vocativos de carácter pessoal, como “meus caros”, “meus amigos” ou “meninas”, todos eles funcionando como um preâmbulo que prepara o ato do convite. A presença destes vocativos no convite de aniversário relaciona-se com a necessidade de personalizar o destinatário do convite, devido ao grau de menos formalidade, comparativamente ao convite de casamento.

O registo escrito, neste caso a redação de convites, contribui para que a linguagem fosse formalmente mais cuidada. Deste modo, pudemos verificar o verbo “convidar” usado como performativo nos enunciados da maioria dos inquiridos (“gostaria de convidar”). Observámos igualmente a ocorrência do verbo “gostar”, com uma desatualização temporal e modal, ora no pretérito imperfeito, ora no condicional, ao serviço da manifestação de cortesia (“gostávamos imenso”, “gostaria de convidar”). Notamos um predomínio do segundo sobre o primeiro, provavelmente devido ao facto de muitos alunos seguirem a norma brasileira do português. O presente do indicativo foi também detetado em grande parte das produções dos estudantes (“esperamos a sua assistência”, “contamos convosco”). À semelhança de uma das produções dos falantes nativos, foi encontrada uma vez a expressão mais formal “têm o prazer de convidá-lo”. O imperativo formal foi usado uma

única vez (“acompanhe-nos”) no convite de casamento, no entanto, apareceu várias vezes no convite mais informal (“venham”, “não faltes”).

Por último, analisemos os dados recolhidos nas duas situações informais, nas quais diferia o número de interlocutores e o grau de familiaridade: o grupo de amigos de *whatsapp* (1) e o/a companheiro/a sentimental (2). Ao observar a totalidade destes convites, verificámos a preferência maioritária pelo uso das FT de carácter mais íntimo, como por exemplo: “pessoa”, “gente”, “malta” em (1) ou “querido”, “meu amor”, “caro” em (2). Pudemos igualmente observar a ocorrência de realizações indiretas do ato de convite através de enunciados interrogativos que incidem sobre o conteúdo proposicional do ato e preparam a oferta que se fará mediante a proposta/convite. De acordo com Levinson, estes enunciados também podem ser considerados performativos, embora tenham um carácter implícito (Levinson, 1983: 244). Nos dois enunciados dos falantes nativos, temos “Já têm planos...?”, ou “vamos fazer alguma coisa...?”, e nos dos estudantes aparecem-nos exemplos como “têm planos? ou “quem quer vir?”, em modo de pré-ato e proteção de ambas faces dos interlocutores. O locutor minimiza, assim, o constrangimento que o alocutário pode sentir na realização da sequência preferida do ato de convite: a aceitação.

Uma das estruturas modelo do ato de convite ou proposta em português é a oração condicional com pretérito imperfeito, que encontramos num enunciado de um falante nativo (“E se fôssemos...”), mas não nas produções dos estudantes, embora as orações condicionais estivessem presente nestas, a modo de informação adicional ou de confirmação: “se achas bem” ou “se você terminasse cedo” (2). Igualmente, deparamo-nos com a inserção de informação adicional para contextualizar o convite: “os meus pais vão visitar uns familiares...” em (1) e “estou interessada em ver...” (2). O pretérito imperfeito do indicativo foi detetado uma vez com valor de proposta em (2) (“podíamos combinar”), mas também com valor de expressão de um desejo em (1): aqui temos “gostava”, mas também o equivalente “gostaria”, que nesta situação nos remete para a variante brasileira. Somente foi encontrado uma vez em (1), o uso performativo do verbo *proponho* (“proponho um jantar”), embora outras estratégias diretas também se tivessem encontrado, por exemplo, “vamos à praia” em (1) ou “vamos ao cinema” em (2), ambas claras estratégias abertas e diretas, pois o locutor expressa claramente o seu desejo ao interlocutor. Contudo, verificamos a tendência maioritária de proteção das faces dos interlocutores, ora com enunciados em forma interrogativa, ora com a inclusão de informação que prepara a aceitação, como foi acima descrito, assim como o uso de marcadores de atenuação como o imperativo suavizado pela

partícula modal “vá lá” (1) ou o verbo *confirmar* em jeito de formulação interrogativa de confirmação “tá combinado?” (1) e “combinamos?” (2) como estratégia de apelo ao consenso (Almeida, 2016a: 25).

Na terceira secção, dedicada aos exercícios sobre as FT, verificamos nas respostas dos três falantes nativos uma grande disparidade de resultados, prova da dificuldade sentida quanto à escolha das FT adequadas para cada situação comunicativa. No primeiro exercício pretendíamos observar a FT escolhida para uma interlocutora, cuja posição era marcada pelo estatuto profissional mais elevado. Observemos o enunciado:

- 1. Imagine que se encontra com a diretora geral da sua empresa, Ana Faria, e deseja convidá-la para uma exposição no museu de arte contemporânea, Ivam. Que opção lhe parece mais adequada?**
  - a. E se fôssemos ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - b. Você quer ir ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - c. A Ana quer ir ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - d. Queres ir ver uma exposição que está patente no Ivam?

Dois dos falantes nativos escolheram o nome próprio para se dirigirem à sua diretora geral (C: “A Ana quer ir ver uma exposição...”), tendo outro falante escolhido a opção com o pronome *você* (B: “Você quer ir ver...”). A grande maioria dos alunos optou pela opção B, dez alunos, com quatro estudantes tendo preferido a opção A, que apresentava uma proposta com o pretérito imperfeito do conjuntivo (A: “E se fôssemos ver...”). Só um aprendiz escolheu a alínea C, a preferida pelos falantes nativos, que apresentava o tratamento nominal do nome próprio do interlocutor.

No segundo exercício, tínhamos uma interação com o presidente da câmara municipal da área de residência dos estudantes. Vejamos:

- 2. Imagine que se encontra com o Presidente da Câmara Municipal, Joan Ribó, e deseja pedir-lhe uma reunião para tratar de assuntos relativos à mobilidade do seu bairro. Que opção lhe parece mais adequada?**
  - a. Você tem tempo para marcarmos uma reunião na Câmara?
  - b. Sr. Ribó, quando me pode atender na Câmara?
  - c. O Joan tem tempo para me atender?
  - d. Sr. Joan, quando me pode atender na Câmara?

Maioritariamente foi escolhida a forma de deferência com o tratamento nominal com o sobrenome (“Sr. Ribó”), à semelhança de dois dos falantes nativos. Dois alunos optaram pela forma pronominal *você*. O nome próprio, sem nenhuma forma nominal de deferência, que neste caso seria *o senhor*, foi assinalado por um aluno (“O Joan”). Outro aluno optou

pela mesma opção que um dos falantes nativos, o tratamento de deferência *senhor*, seguido do nome próprio do interlocutor (“Sr. Joan”).

No último exercício apresentávamos uma interlocutora feminina, a diretora da escola, ou seja, uma relação formal e distante. Observemos:

- 3. Imagine que se encontra com a diretora da escola, Norma Ribelles, e deseja pedir-lhe uma reunião para tratar de assuntos relativos às atividades extracurriculares. Que opção lhe parece mais adequada?**
- D. Norma, quando me pode atender?
  - D. Ribelles, quando me pode atender?
  - A Norma tem tempo para me atender?
  - Você tem tempo para me atender?

Neste exercício, as respostas dos falantes nativos foram mais díspares, o que demonstra a complexidade de FT formais existentes para o género feminino. Cada falante de língua materna preferiu uma resposta diferente: *dona* seguido de nome próprio (A); *dona* seguido de sobrenome (B); ou somente o nome próprio (C). Os estudantes preferiram maioritariamente, e em partes iguais, as alíneas A e B, que apresentavam a fórmula *dona* com o nome próprio ou sobrenome. Um estudante optou somente pelo nome próprio (C), tendo a linha D (“Você”) também sido escolhida por um aluno. Como vemos, observamos uma grande diversidade de respostas neste apartado.

## **5. Resultados**

No processo de análise do *corpus* e de interpretação dos dados daí resultantes, pudemos verificar uma preocupação generalizada de os alunos adequarem as formas à finalidade do ato discursivo e às características dos seus interlocutores, o que demonstra que os estudantes são conscientes do princípio de delicadeza existente na competência comunicativa. Este princípio leva-os a procurarem formas indiretas, de atenuação da ameaça das faces dos colocutores. Verificamos a predominância destas formas de indireção em situações de maior formalidade e distância entre os agentes da interação, quer por condicionantes de idade, quer por fatores relacionados com relações profissionais. Assim, à semelhança dos falantes nativos, observamos diversos modos de atenuação da ordem, pedido ou oferta, mediante orações interrogativas, verbos no presente do indicativo, ou verbos modais (sobretudo “poder”). Tal enquadra-se perfeitamente na natureza negocial do ato da oferta, cujo mecanismo se processa amiúde mediante perguntas sobre os desejos do interlocutor, de modo a preparar o terreno para a realização do ato em causa, favorecendo-

se, deste modo, uma menor ameaça para as faces de ambos os agentes da interação. Além das formas interrogativas (“queres...?”), que aparece frequentemente nos enunciados do *corpus* recolhido, a dimensão volitiva surge também em enunciados condicionais, que apresentam frases hipotéticas – com o futuro do conjuntivo (“se quiseres...”), o verbo “gostar” no condicional e/ou imperfeito de cortesia – e que fazem referência a outras condições do ato, como a sua oportunidade ou pertinência. Estas realizações vêm corroborar a teoria de Searle (Almeida, 1998) de incluir o ato da oferta nos atos diretivos e de o caracterizar como um ato ilocutório condicional, no qual existe uma participação ativa da parte do alocutário.

A referida situação de indireção e tentativa de proteção das faces dos locutores foi igualmente observada na realização do ato de convite. Neste foram frequentes as realizações preparatórias indiretas através de um ato literal de pergunta sobre os desejos do interlocutor (“já têm planos...?”), muitas vezes também na forma negativa (“não querem vir...?”). O locutor minimiza o constrangimento que o alocutário pode sentir na realização da sequência preferida do ato de convite: a aceitação. É de destacar as diferentes estratégias usadas para os diferentes interlocutores: comparativamente com a interação com os colegas, os alunos quiseram fornecer um maior conjunto de detalhes ao comunicar com a professora e a diretora (“eu tenho carro”). A preocupação argumentativa de tornar o convite aceitável revela “a noção que os alunos têm do tipo de acto ilocutivo em causa e pode ainda ser entendida como uma forma de delicadeza” (Duarte, 2010:139). De facto, parece haver em situações de maior distância relacional, a necessidade de se acrescentar informação para contextualizar e justificar a invasão do território do outro, de modo a proteger ambas as faces e o equilíbrio conversacional. No ato de convite, verificou-se uma maior predominância de vocativos e formas de saudações, nas situações mais informais (ao contrário do convite mais formal que seria o do casamento), como necessidade de personalizar o destinatário. Os tempos verbais usados para convidar foram comuns às duas situações apresentadas, formal e informal, com predomínio do presente do indicativo (“quero convidá-los”/ “esperamos...”) ou o condicional (“gostaria de convidar”), deste modo o verbo “convidar” foi usado como performativo nos enunciados da maioria dos inquiridos, assim como o verbo “gostar”, com uma desatualização temporal e modal, ora no pretérito imperfeito, ora no condicional, ao serviço da manifestação de cortesia. Notamos um predomínio do segundo sobre o primeiro, provavelmente devido ao facto de muitos alunos seguirem a norma brasileira do português. Além da expressão de um desejo (“gostava”), o pretérito imperfeito foi detetado uma vez

com valor de proposta em (“podíamos combinar”), numa estratégia direta de o locutor expressar claramente o seu desejo ao interlocutor. Nalgumas circunstâncias informais (*whatsapp* e convite de anos), aparece o verbo “combinar” com sentido volitivo, o que denota que os alunos parecem não dominar completamente as subtilezas deste verbo, embora o usem corretamente como estratégia de apelo ao consenso (“tá combinado?”). Outros marcadores de atenuação do ato injuntivo foram detetados em situações informais como o uso da partícula modal “vá lá”, que nos remete para um registo oral. O imperativo formal foi usado uma única vez (“acompanhe-nos”) no convite de casamento, no entanto, apareceu várias vezes no convite mais informal (“venham”, “não faltes”), corroborando a maior proximidade entre os interlocutores e menor necessidade de mecanismos de proteção das faces em relações mais íntimas.

As diferentes gradações das relações de parentesco determinaram as formas linguísticas escolhidas. Observamos nestas diferentes graus de força coerciva: no ato de ordem dado às irmãs predominou o uso do imperativo, enquanto no mesmo ato dirigido ao progenitor predominou o uso do verbo modal “poder”, assim como a expressão “não te importas de”, na qual denotamos uma intenção transmitida indiretamente, visto o enunciado ser formulado por meio de uma pergunta, neste caso ainda com um elemento de negação e uma expressão de cortesia (“se faz favor”). O nível de formalidade foi aumentando à medida que o mesmo ato de ordem era dirigido a membros não familiares (vizinho e chefe). Nestas situações mais formais notamos como a ordem toma mais facilmente a forma de um pedido, assim como um predomínio de pré-atos como “desculpe” e FT (senhor + título ou nome). Da primeira situação apresentada, mais informal, com a predominância de formas verbais no imperativo, passamos a orações interrogativas e ao predomínio do uso do verbo modal “poder” em ambos os casos no presente, no condicional e imperfeito de cortesia na relação com o vizinho (“seria possível...”). A preferência pelo imperfeito de cortesia, que faz com que a ordem tome mais facilmente a forma de pedido, foi largamente apresentada, pelo que podemos concluir que o domínio dos alunos deste tempo verbal, inserido em formulações marcadas por delicadeza, é muito bom.

É de destacar o uso divergente dos falantes nativos quanto ao uso do pretérito imperfeito como alternativa ao condicional com pronome mesoclítico. Esta discordância entre nativos aponta para a grande variabilidade das formas de delicadeza em situações formais e para o modo como as formas linguísticas escolhidas espelham os diferentes níveis de relações de formalidade existentes entre os membros da sociedade e as mudanças que se

vão operando à medida que a sociedade democrática avança para adotar valores mais igualitários, num processo de aproximação das classes sociais. Detetamos conjuntamente certa confusão na utilização da forma da mesóclise por parte de alunos com a variante brasileira. Daqui concluímos a necessidade de aprofundar o estudo da estrutura e situações de uso do pronome mesoclítico no futuro e no condicional nas aulas de PLNM.

Na análise dos exercícios, comprovamos a necessidade de os contextos de aprendizagem irem ao encontro do conhecimento mútuo ou a intersubjetividade dos estudantes, de modo a que estes possam ser impelidos a interagir no contexto da situação comunicativa. Na oferta de boleia a um desconhecido seis alunos declararam não saber o que responder, uma vez que não costumam experienciar esta situação: dar boleia a desconhecidos.

A reflexão sociológica de equiparação das formas de representação do outro, subjacente às estruturas linguísticas escolhidas, pode ser igualmente verificada nas FT. Observamos como os nativos preferiram o tratamento por “tu” na relação com a empregada de uma loja, de modo a evitarem a partícula informal de atenuação de uma ordem (“lá”), embora esta estivesse inserida numa oração com tratamento formal (por “você”).

Os estudantes reconhecem os diferentes graus de familiaridade e manifestam a tendência para a total informalidade entre amigos, como é habitual na sua cultura de origem, a espanhola. Para iniciar a tomada de vez, sabem utilizar ou reconhecem o papel dos pré-atos como os cumprimentos ou “Olhe, desculpe” (embora aqui pareça haver uma confusão com a palavra espanhola “oye<sup>8</sup>”), sabendo optar pela forma mais formal, a que apresenta a FT “Sra. Dra.”, com um pedido de desculpa, quando é oportuno. Reconhecem igualmente as marcas de informalidade não adequadas para uma situação formal (“ó pá, desculpa lá”), embora a expressão “ó pá” tenha evidenciado algum desajuste de uso, mesmo em situações informais e de grande proximidade. Isto prova que alguns alunos têm contacto com falantes nativos, tendo assimilado algumas muletas linguísticas, que por vezes não sabem moldar à situação concreta, por exemplo no uso da seguinte expressão, a modo de cumprimento, que verificamos na produção dos alunos no contexto do ato do convite: “ó pá! venham a minha festa de aniversário”.

A discrepância na escolha de estruturas a utilizar, em falantes nativos, é frequente, como vimos acima, no que diz respeito à forma mesoclítica do pronome. Contudo, é nas FT

---

<sup>8</sup> Imperativo coloquial da segunda pessoa do verbo 'oír' usado para chamar a atenção de alguém.

que essa diferença mais se acentua, pelo que se trata de um item que merece um destaque especial no ensino e aprendizagem do PLN. Para o tratamento alocutivo, um falante nativo optou, num exercício, pelo pronome pessoal “você”, enquanto outro falante preferiu o nome próprio do interlocutor. Sendo conhecedores das particularidades do pronome pessoal referido, tentamos entender o motivo da sua escolha. Não obstante a relação profissional instituída de inferior para superior hierárquico, o pronome “você” poderá ocorrer se os locutores já se conhecem e se existir um certo grau de familiaridade entre eles. Dá-se a mesma situação na escolha do nome próprio, poder-se-á optar por este, se a relação profissional não for muito distante ou os interlocutores, que já se conhecem, pertencerem à mesma categoria profissional. Os alunos, pelo contrário, como sabem que em Portugal se usa o tratamento formal e não informal, em ambientes profissionais, optaram maioritariamente pelo pronome “você”, deixando entrever que não dominam as subtilezas deste pronome. Para a proposta, concluímos que alguns alunos não dominam a pertinência do registo do pretérito imperfeito do conjuntivo (“E se fôssemos ver...”), uma vez que esta estrutura denota demasiada intimidade para a situação apresentada. Para o interlocutor formal masculino, o Presidente da Câmara local, a maioria dos alunos e um nativo optou pelo tratamento de deferência “senhor” + apelido, tendo dois alunos optado pelo tratamento pronominal “você”, e um outro aluno, do mesmo modo que um nativo, optou pela fórmula “senhor” + nome próprio. Aqui predomina a estrutura “senhor”, mas depois parece haver uma alternância na escolha do nome ou apelido que acompanha o epíteto “senhor”, embora haja uma predileção pelo segundo. Esta oscilação indicia níveis de intimidade diferentes: apesar de um cargo político de categoria elevada poder constituir uma relação distante para com a cidadania que não ostenta nenhum cargo político, o nível de proximidade pode variar, especialmente em povoações mais pequenas, daí não chocar que um falante nativo tenha escolhido o nome próprio para acompanhar o “senhor”.

Tal como refere Carreira (1995, 2004), o género feminino ou masculino é um condicionante a ter em consideração aquando da escolha da FT. Chamou-nos, de novo, a atenção, o facto de os três falantes nativos terem divergido quanto à escolha da fórmula a usar para com um interlocutor feminino, diretora da escola: o termo “dona” apareceu ora com o nome, ora com o apelido, tendo também sido escolhido somente o nome próprio. Expostos os diferentes resultados dos falantes nativos, não surpreende que os alunos de PLN sintam alguma hesitação perante a complexidade de FT existentes para o género feminino. Os estudantes apresentaram uma grande disparidade de respostas, inclusive alguns

recorreram ao pronome “você”, demonstrando, uma vez mais a difícil compreensão da adequabilidade deste. Na relação com a professora, metade dos alunos recorreu ao tratamento formal e a outra metade ao tratamento por “tu”, ao contrário dos nativos que usaram o tratamento formal. Um falante nativo usou a forma corrente e formal, em Portugal, de “Sra. Professora” ou “Sra. Diretora”, juntamente com o título do interlocutor, enquanto os estudantes, maioritariamente, usaram as FT “senhora” ou “professora” isoladamente. Também verificamos o uso de “senhor” como vocativo, repetido de “senhor” + nome, muito próprio do registo brasileiro. Podemos deduzir que os estudantes sentem uma dificuldade acrescida, quando a relação com o locutor é mais ambígua ou distante. No que concerne à forma plural dos interlocutores, não observamos qualquer hesitação, tendo todos optado pelo pronome “vocês”, na maioria com omissão do pronome.

Como vimos ao longo deste trabalho e comprovamos na análise dos dados, os condicionantes para a escolha da FT adequada são diversos, por conseguinte, representam uma dificuldade acrescida para os alunos de PLNM. O desempenho dos estudantes provou a necessidade de reforço das suas habilidades sociolinguísticas, de modo a possibilitar uma melhor avaliação da situação dos seus interlocutores, referente à relação social, idade, sexo, estatuto profissional ou social, uma vez que estas questões diferenciadoras ainda estão fortemente enraizadas na sociedade portuguesa. Também não devemos esquecer a diversidade do uso das FT nas variantes de PE e PB, dado que muitos alunos seguem esta última vertente. Não obstante, mesmo limitando a reflexão sobre as FT ao PE, esta “tem de ter em conta as variedades diatópicas e diastráticas, nomeadamente no que toca a formas de deferência e ao uso de você [...], é talvez neste emprego que mais instabilidade se nota não só do ponto de vista diacrónico (cf. Cintra, 1972) mas também sincrónico, sendo compreensível a flutuação verificada nos nossos dias, uma vez que se relaciona com a mudança constante das relações sociais entre os falantes e ela foi rápida em Portugal, nas últimas décadas, como, aliás, noutros países.” (Duarte, 2010: 136). De seguida, diagnosticaremos as dificuldades observadas neste trabalho e que exigem uma intervenção mais dirigida por parte do ensino do PLNM.

Face à análise de dados realizada, observamos o bom desempenho dos alunos quanto à indireção como forma de delicadeza, ou processos de atenuação dos atos diretivos. Não obstante, o trabalho, na sala de aula, terá de ser mais insistente no que diz respeito a alguns aspetos que passamos a enumerar, de modo a acelerar o desenvolvimento e potenciar as habilidades:

– as FT apresentam uma maior dificuldade, quando a relação com o colocutor é ambígua ou distante, como por exemplo, uma relação profissional que pode variar quanto ao grau de proximidade; a questão do sexo do interlocutor também acarreta algumas dúvidas quanto à FT idónea a utilizar, tendo os alunos usado, para este caso, as formas “senhora” ou “professora” isoladamente; o uso abusivo ou maioritário do pronome “você” também deixa entrever a falta de domínio das subtilezas deste pronome, por parte dos estudantes.

– As inadequações das expressões selecionadas para introduzir a tomada de vez devem igualmente ser destacadas e melhoradas: distinguir o imperativo coloquial da segunda pessoa (“oye”) do verbo espanhol “oír”, da forma formal do imperativo (“olhe”) do verbo português “olhar”; evidenciou-se algum desajuste com a expressão “ó pá”, mesmo em situações informais e de grande proximidade.

– Existem diversos vestígios do registo oral que persistem em situações mais formais, havendo, aqui, uma necessidade de praticar a adequação ao registo: detetámos problemas com o uso da partícula modal “vá lá” e a própria expressão “ó pá”. Mesmo para aqueles alunos que tiveram um contacto direto com a língua, é aconselhável que pratiquem a adequação do registo oral a diferentes contextos de formalidade.

– Para propor ou sugerir, os alunos devem reforçar o uso do pretérito imperfeito do conjuntivo com valor de proposta (“E se fôssemos...”).

– A forma do pronome mesoclítico e o seu uso apresentam dificuldades, especialmente para os alunos com a variante de PB. É aconselhável reforçar esta estrutura e as suas situações de uso.

– O verbo “combinar” parece suscitar dúvidas nos estudantes. Nalgumas ocasiões (grupo de *whatsapp* e convite de aniversário), o verbo aparece com o sentido volitivo de “querer combinar”, o que nos remete para o domínio incompleto deste verbo. Porém, os estudantes demonstraram que sabem usar este verbo corretamente como estratégia de apelo ao consenso ou reforço do que foi dito (“está combinado?”).

– Por último, queremos destacar a importância da importância da factibilidade e realismo dos exercícios propostos. É aconselhável que os estudantes se possam imaginar na posição dos interlocutores dos exercícios propostos, de modo a poderem representar o papel que lhes é proposto.

Consideramos que é visível o esforço de professores e alunos no sentido de estes interiorizarem e usarem corretamente as formas de delicadeza do português. Vale a pena continuar com esse trabalho e incidir nas áreas que apresentam maiores dificuldades. Na seguinte secção apresentamos uma proposta didática que pretende colmatar as dificuldades encontradas neste estudo, especialmente as relacionadas com as FT. Não obstante, queremos fazer referência a alguns conselhos de procedimento didático sintetizados por Duarte (2010:144):

1. Exposição dos alunos a *inputs* linguísticos variados que lhes sirvam de objeto de observação e descrição de dados, sob orientação docente (literatura, imprensa, filmes, programas de televisão e de rádio)
2. Formulação de regras, regularidades ou tendências.
3. Explicação dos diferentes usos e respetivos contextos.
4. Resolução de exercícios de escolha múltipla e de jogos de simulação e desempenho de diferentes papéis sociais, em diversas situações, com diferentes intenções e formas de tratamento.

## **6. Proposta didática**

### **6.1. Exercícios baseados nos resultados da análise dos dados**

De acordo com Sim-Sim (1998:246/7), a consciência linguística é um processo de reflexão que possibilita a explicitação do conhecimento que se tem sobre a língua. O ensino da gramática não tem por objetivo a aprendizagem dos termos gramaticais, mas sim a sistematização e a solidificação do conhecimento explícito que torna consciente o conhecimento implícito da língua. Noutras palavras, a escola deve favorecer o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas que se refletirá diretamente nos usos secundários da língua, na leitura e na escrita, assim como no desempenho pragmático do estudante.

Nesta investigação, quisemos apresentar uma proposta didática específica, com exercícios fundamentados nos resultados da análise dos dados recolhidos no *corpus* e no procedimento de consciencialização do próprio processo de aprendizagem por parte dos estudantes. As estratégias e atividades aqui propostas visam destacar certos aspetos gramaticais e aumentar a habilidade do aprendente quanto à manutenção e controlo das interações sociais. O enfoque particular de determinados aspetos gramaticais depende das necessidades detetadas dos estudantes em análise, neste estudo, não seguindo um programa previamente estabelecido.

Os exercícios de compreensão da leitura pretendem dar exemplos de intervenções pedagógicas específicas para a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos e a ampliação do seu comportamento experiencial. Para ancorar as atividades e privilegiar a diversidade textual apresentamos diferentes tipos de texto: diálogos, crônica jornalística e uma anedota. Estes textos proporcionam a exposição dos estudantes a dados culturais, sociais ou históricos, tais como a ironia ou o humor, no sentido da consolidação da competência sociolinguística e intercultural dos estudantes. As propostas de leitura em voz alta dos diálogos pretendem aumentar a rapidez de processamento e permitir o treino de aspetos prosódicos durante o ato de ler. A expressividade na leitura oralizada, acompanhada de gestos e movimentos, contribui para uma maior facilidade de memorização das estruturas linguísticas e dos seus aspetos entoacionais. (Sim-Sim, 2009: 47) Por sua vez, os exercícios de expressão escrita e oral, a criação de situações comunicativas e as suas respetivas dramatizações (estratégia do *roleplay*) fomentam o aprofundamento da compreensão dos textos e a capacidade de os estudantes interagirem em um contexto social. A elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintáticas adequadas ao contexto e ao interlocutor, possibilitando a capacidade para analisar e refletir sobre a língua em estudo. No exercício de expressão oral, no qual os estudantes devem contar alguma experiência pessoal invocada a partir do texto apresentado, pretendemos que os estudantes convoquem o seu conhecimento linguístico e do mundo, clarificando a forma como organizam os seus pensamentos. Os exercícios específicos de uso da língua pretendem destacar determinados aspetos gramaticais, de modo a fornecer aos aprendentes ferramentas de melhoria do uso dessas estruturas, mediante a reflexão e a sistematização desse conhecimento.

## **6.2. Autonomia da aprendizagem**

Na segunda parte da proposta didática consideramos importante o enfoque da consciencialização do próprio processo de aprendizagem por parte dos estudantes, com o objetivo de se alcançar a aprendizagem ativa e a autonomia dos aprendentes.

Little (1991:8) chama a atenção para a importância da definição e redefinição dos conceitos. Segundo este autor, a história recente do ensino de línguas produz dois claros exemplos de fossilização de conceitos, é o caso dos termos “comunicativo” e “autêntico”. Por vezes, as estratégias didáticas sofrem um empobrecimento devido a uma conceção irrefletida de que o ensino de línguas deve ser “comunicativo” e que deve estar relacionado

exclusivamente com textos “autênticos”. Na sociedade tecnológica atual, a comunicação acontece de variadíssimas maneiras, estando os recursos que se podem prestar à aprendizagem de línguas por todo o lado e em variadas formas. Portanto, Little defende que aqueles termos têm atualmente um significado mais amplo do que geralmente se supõe. A autonomia do estudante tem sido uma preocupação central entre os teóricos da educação de adultos há mais de duas décadas, por isso, recentemente, começou a atrair a atenção do sector escolar, e todos os sinais sugerem que a “autonomia” está agora no processo de obter o estatuto que as palavras “comunicativo” e “autêntico” possuíram durante muitos anos (Little, 1991:8).

A autonomia do estudante não é meramente uma questão de organização, não se limita a aprender sem um professor, não é algo que os professores fazem para os alunos, isto é, não é um método de ensino, nem um comportamento único e fácil de descrever. No fundo, a autonomia refere-se à relação psicológica que o aluno tem com o próprio processo e conteúdo da aprendizagem. É uma capacidade para a reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Não obstante, o sentido de liberdade da autonomia não significa uma liberdade absoluta, como poderia ser o distanciamento total. Referimo-nos aqui a uma liberdade condicional e restrita, equilibrada pela interdependência do meio social. (Little, 1991:9)

Como referimos, a autonomia da aprendizagem não prescinde do apoio de um professor, os alunos autónomos não se encontram verdadeiramente sozinhos no seu processo de aprender uma LE, precisarão de um apoio, que pode ser dado por professores, consultores linguísticos ou até mesmo diversas atividades, desde intercâmbios a recursos didáticos. Mesmo que os alunos tenham bons hábitos de aprendizagem, precisarão de avançar no sentido de serem eles próprios a gerir o processo de aprender. Isto significa que os alunos assumem a responsabilidade de tomar as decisões, incluindo a decisão de procurar ajuda em primeiro lugar. Para nos ajudar a entender esta nova atitude perante a aprendizagem, observemos a teoria experiencial de Kolb que esclarece que “learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (1984: 38). Em primeiro lugar, a nossa atenção deve deixar os conteúdos e os resultados a um lado, para ter como enfoque o processo de adaptação à aprendizagem. Em segundo lugar, o conhecimento é um processo em contínua transformação e não algo que se possa adquirir e transmitir. Em terceiro lugar, explica Kolb (1984: 38), a aprendizagem transforma a própria experiência.

Em suma, para entender a aprendizagem, devemos entender a natureza do conhecimento e vice-versa.

De acordo com o ciclo de aprendizagem experiencial Kolb<sup>9</sup>, não se trata somente de fazer atividades, mas refletir sobre o modo como elas funcionaram, o compreender as razões pelas quais elas funcionaram (ou não) e ajustar os planos para as próximas experiências. Vejamos uma ilustração:

### Kolb's Experiential Learning Cycle

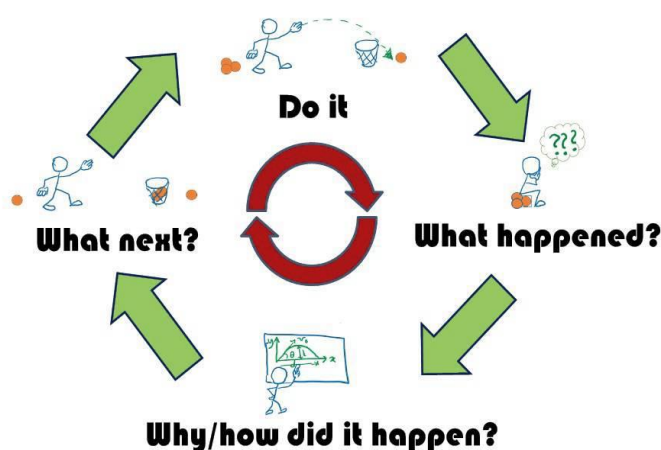


Gráfico 9: Breve ilustração do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb .

O plano de aprendizagem de línguas, em anexo neste documento, pretende dar um exemplo de como podemos orientar os estudantes no sentido da sua autonomia. As tarefas pretendem que os estudantes:

- analisem as suas necessidades e objetivos;
- identifiquem os recursos (humanos e não humanos) necessários;
- elaborem um plano de ação a longo prazo e outro a curto prazo, especificando o tempo necessário, as ações que realizarão e os recursos que utilizarão;
- mantenham um registo de todo o processo, que lhes permita refletir sobre os objetivos atingidos, as suas expectativas e frustrações e as ações que pretendem realizar no futuro, de modo a melhorarem o seu rendimento académico.

Em resumo, o corpo docente deve: (i) sensibilizar os estudantes para o processo de aprendizagem de línguas; (ii) guiá-los de maneira a que possam identificar metas; (iii) sugerir materiais adequados oferecendo opções (em vez de se limitar a prescrever

<sup>9</sup> Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb: <https://www.youtube.com/watch?v=oikYx9-zhxQ>

actividades); (iv) sugerir estratégias adequadas ao objetivo dos estudantes; (v) motivar, apoiar e incentivar, ajudando-os na autoavaliação e na reflexão dos seus logros e dificuldades. À medida que a capacidade de autonomia dos estudantes aumentar, modificar-se-á o modo como ele aprende e como transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos (Little, 1991:9). Dado que observamos, nos dados recolhidos no inquérito sociolinguístico, que os alunos têm uma baixa autoestima em relação ao seu próprio conhecimento do PLNM, somos da opinião que as técnicas que vão no sentido de favorecer a consciencialização e autonomia do processo de aprendizagem, podem aumentar a autoconfiança dos estudantes quanto à sua capacidade de se expressarem e agirem no mundo em língua portuguesa.

## 7. Conclusões

O presente trabalho partiu de uma abordagem sociolinguística e aspirou a contribuir para a reflexão acerca do ensino e aprendizagem das estratégias de delicadeza, nomeadamente em atos ilocutórios com uma dimensão diretiva, e das formas de tratamento em português, tendo por base um grupo de estudantes específico de PLNM, inserido em contexto bilingue de espanhol e catalão.

Os principais objetivos foram a identificação das principais dificuldades sentidas pelos estudantes quanto à capacidade de ajuste ao registo de uma situação comunicativa e o reconhecimento dos mecanismos selecionados para as formulações aplicadas em atos ilocutórios com uma dimensão diretiva, nomeadamente ordens, pedidos, ofertas, convites e propostas. O uso das formas de tratamento foi também alvo de análise deste trabalho, uma vez que constitui uma área problemática para a aprendizagem do PLNM. Mediante a recolha e análise de um *corpus* linguístico de produção escrita de estudantes do nível B2 da *Escuela Oficial de Idiomas* de Valência, em Espanha, quisemos verificar se existia uma dissociação entre as competências gramatical e pragmática dos aprendentes, tendo como contraponto produções de falantes nativos. O estudo pretendeu ainda destacar a importância do reforço do ensino dos vários contextos dos atos discursivos na sala de aula. Em face dos resultados obtidos, propusemos uma prática didática específica integrante de práticas de língua e exercícios de reflexão sobre a língua e o próprio processo de aprendizagem.

O enquadramento teórico da presente investigação compreende a literatura existente sobre a teoria dos atos ilocutórios, na qual destacamos os filósofos da linguagem John

Austin, John Searle e Paul Grice, tendo estas contribuições sido ilustradas com excertos retirados de obras literárias, com o duplo objetivo de exemplificar as teorias apresentadas e destacar a importância da linguagem literária no ensino e aprendizagem do PLNM, de modo a proporcionar aos estudantes a exposição a registos linguísticos variados que lhes sirvam de objeto de observação e análise. No âmbito dos atos ilocutórios com uma dimensão diretiva, além das ordens e dos pedidos, salientamos as ofertas, os convites e as propostas, classificando-os como atos híbridos, de acordo com a teorização de Almeida (1998). Sobre a teorização das estratégias discursivas de delicadeza, essenciais para uma correta interpretação das intenções dos interlocutores, apresentamos uma sistematização das teorias de C. Kerbrat-Orecchioni, Erving Goffman e Brown e Levinson. A complexidade da escolha das formas de tratamento a usar em português é aqui abordada tendo por referência os estudos de Lindley Cintra, Maria Emília Marques e Helena Araújo Carreira.

Talvez as principais novidades deste estudo sejam o enfoque dado à autonomia dos estudantes quanto ao seu próprio processo de aprendizagem e o facto de esta investigação ter sido conduzida tendo por base as produções de um grupo de estudantes específico, falantes adultos, bilingues de espanhol e catalão, detentores de múltiplos perfis sociolinguísticos, com níveis de progressão diferentes, e para os quais a língua portuguesa aparece como terceira, quarta ou quinta língua estrangeira. Observamos a importância de diferentes fatores relativos ao perfil sociolinguístico do grupo em análise, dado que interferem no seu modo de aprendizagem do PLNM, nomeadamente, o fator da idade, a sua relação prévia com a língua portuguesa ou as atividades em que têm por hábito o uso de diferentes línguas. O corpo docente deverá ter em conta estes fatores, de modo a poder tirar o melhor partido para a aula de língua. Recomenda-se igualmente não descurar a perceção que os estudantes têm de si próprios. Apesar de o grupo se encontrar escolarizado no nível B2, deparamo-nos com uma baixa autoconfiança, no que concerne às competências linguísticas que os alunos consideram ter em português. Os professores de língua, à semelhança do que se propõe nas propostas didáticas, em anexo neste trabalho, devem auxiliar os estudantes na aquisição de estratégias de conscientização e autonomia do próprio processo de aprendizagem. Referimo-nos a técnicas que favorecem a tomada de consciência dos estudantes quanto à sua relação psicológica com o próprio processo e conteúdo da aprendizagem. O facto de os estudantes refletirem sobre as várias etapas da aprendizagem, e planificarem o seu próprio processo de aprender, poderá levá-los a serem mais autoconfiantes quando se expressam e experienciam o mundo em língua portuguesa.

Os dados recolhidos e interpretados no *corpus* linguístico em análise apontaram para a pertinência da questão que norteou este estudo, se os estudantes seriam capazes de aliar as suas competências gramatical e pragmática, atendendo ao caráter não universal da delicadeza ou à sua flutuação cultural. Não obstante a tentativa de os estudantes adequarem as suas expressões aos registos requeridos em cada situação comunicativa apresentada, comprovamos a existência de alguma hesitação ou, por vezes, um completo desajuste, na escolha das formas a utilizar nos atos de fala que requeriam uma maior formalidade, nomeadamente no que diz respeito ao uso de expressões coloquiais que funcionam como pré-atos e dão início à tomada de vez, próprias do registo oral. Porém, fatores condicionantes como a idade ou ambientes profissionais levaram os aprendentes a utilizar diferentes formas de atenuação da ameaça da face dos seus interlocutores ou proteção da sua própria, o que prova que os estudantes são conscientes das premissas constituintes do princípio de delicadeza, embora, por vezes, a sua aplicação mereça um maior aperfeiçoamento.

Analogamente, concluímos que é necessário um estudo mais detalhado das competências de nomeação, especialmente quando a relação com o interlocutor é mais distante ou ambígua. Trata-se de uma área problemática para a aprendizagem do PLN, especialmente tendo em conta os diversos condicionantes para a escolha da forma de tratamento, as subtilezas e especificidades de certos vocábulos, como o pronome “você”, e a constante reestruturação das práticas sociais.

É de destacar ainda a importância de os contextos de aprendizagem se encontrarem em sintonia com o conhecimento mútuo dos estudantes. Por um lado, as situações apresentadas devem ir ao encontro da subjetividade dos estudantes, e, por outro lado, estes devem ser conhecedores das condições culturais da língua em estudo, de modo a que possam imaginar-se nas situações indicadas, e sejam capazes de interagir no ato comunicativo.

Em suma, depois de todo o processo de análise do *corpus* linguístico e de interpretação dos dados daí resultantes, justificamos a necessidade da aprendizagem, na sala de aula, das relações entre o linguístico e o social, noutras palavras, das estratégias de delicadeza aplicadas a diferentes atos ilocutórios, com interlocutores e contextos diferenciados, de modo a que os estudantes dominem os códigos sociolinguísticos partilhados por uma dada sociedade, consolidando, assim, a sua competência pragmática.

A dinâmica da sociedade moderna e os novos conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, assim como as lacunas específicas dos estudantes em análise, detetadas nesta investigação, levaram a autora deste trabalho a realizar as propostas didáticas, que se

encontram em anexo neste trabalho. Os exercícios apresentados proporcionam, em primeiro lugar, a observação de *input* sociolinguístico, e em segundo lugar, ferramentas que levarão os estudantes a analisar e a sistematizar os conhecimentos em estudo, facilitando-se, assim, a fase de produção linguística, a reflexão sobre a linguagem e o próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, e porque acreditamos que a aprendizagem efetiva se apoia na autonomia do estudante quanto à sua própria aprendizagem, quisemos incluir algumas estratégias didáticas que podem ajudar professores e alunos no processo de gestão da aquisição da LE. Esperamos que estas práticas pedagógicas possam ser proveitosas para situações de ensino do português como língua não materna.

Apesar das conclusões alcançadas, este estudo apresenta-se como um trabalho em aberto, que vislumbra outras possibilidades de investigação, nomeadamente um possível contraste entre diferentes tipos de comportamentos de (in)delicadeza e a sua aplicação ao ensino e aprendizagem do PLNM.

## 8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Carla Aurélia de (1998) *O acto ilocutório de oferta em português*. In Fonseca, J. (org.), *A Organização e o funcionamento dos discursos. Estudos sobre o Português*, Tomo III, Vol. 10, Porto, Porto Editora, pp. 157-221; ISBN 972-0-40120-6.

ALMEIDA, Carla Aurélia de (2009) *Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádio específicos*. In Alexandra Fiéis; Maria Antónia Coutinho (orgs.), 2009, *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*, Lisboa, APL, pp. 43-60, disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/3-Almeida.pdf>

ALMEIDA, Carla Aurélia de (2012) *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais*, Porto, Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/Plural, ISBN 978-972-36-1324-7.

ALMEIDA, Carla Aurélia de (2016a) «*Conselho de amigo, aviso do céu*»: contributos para a análise semântico-pragmática dos atos ilocutórios de conselho e de aviso em confronto com o de ameaça, *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 1-29, disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1534/1340>

ALMEIDA, Carla Aurélia de (2016b) *Dispositivos linguísticos de atenuação e de intensificação: estratégias retórico-argumentativas de persuasão*, *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, 20 (1), Braga, Universidade Católica Portuguesa, pp. 25-50.

ARMENGAUD, Françoise (1985) *La Pragmatique*, Paris, Presses Universitaires de France.

AUSTIN, John Langshaw (1962), *How to Do Things with Words: The Williams James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*, ed. de J. O. Ursom, Oxford, Clarendon Press.

BATORÉO, H. K. J. (2015). Recensão a: Isabel Roboredo Seara (dir. & coord.) (2014). *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções* Edição: Lisboa: Isabel Roboredo Seara e Chiado Editora ISBN: 978-989-51-2247-9. *Linguística, Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 10, 167-174.

BENVENISTE, E. (1976) *A natureza dos pronomes*. In: *Problemas de Linguística Geral I*. ed. São Paulo, cap. 20. p. 277-284.

BENVENISTE, E. (1976) *Da subjetividade na linguagem*. In: *Problemas de Linguística Geral I*. ed. São Paulo, cap. 21. p. 284-293.

BROWN, P., & LEVINSON, S. (1978). *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310), Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, P. & Levinson, S. C. (1987) *Politeness – Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press

- CARDOSO, Miguel Esteves (1986) *A causa das coisas*, Lisboa, Assírio & Alvim.
- CARREIRA, Maria Helena (2013) *Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do português língua segunda e língua estrangeira: problematização*. In Bizarro, Rosa (org), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*. Lisboa, Lidel.
- CARREIRA, Maria Helena (2004), *Formas de Tratamento de Português como designação do outro e de si: Perspectivas de investigação e transposição didáctica*. Universidade Paris VIII, disponível em:  
[http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/Helena-Carreira\\_PLE1.pdf](http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/Helena-Carreira_PLE1.pdf)
- CARVALHO, José, *Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda/Língua Estrangeira: entre a generalização e a especificação*. In Bizarro, Rosa (org). (2013), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*. Lisboa, Lidel.
- CASANOVA, Isabel (1989) *Actos Ilocutórios Directivos: A Força do Poder ou o Poder da Persuasão*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (tese de Doutoramento).
- CASANOVA, Isabel (1996) *A força ilocutória dos actos directivos*. In Faria, I. H. et al. (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 429-445.
- CINTRA, Luís Filipe Lindley (1972) *Sobre 'Formas de Tratamento' na Língua Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CUNHA, Celso & Luis Filipe Lindley Cintra (1994) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. J. Sá da Costa, ( 10ª edição).
- DICIONÁRIO infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019, disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/delicadeza>
- DUARTE, I. M. (2010) *Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna (Gramática: história, teorias, aplicações)* Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras
- DUARTE, I. M. (2011) *Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso*. In Matraga, vol. 18, nº 28, Rio de Janeiro, UERJ, pp. 84-101.
- DUARTE, I. M. (2010) *Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna*, em: Brito, A.M. (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, pp. 133 -146.
- E-DICIONÁRIO de termos literários, organizado por Carlos Ceia, disponível em:  
<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/>
- FÁVERO, Leonor Lopes; Andrade, Maria Lúcia da C. V. de O. and Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de. *Discurso e Interação: a Reformulação nas Entrevistas (1998) DELTA* [online], vol.14, ISSN 0102-4450, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300008>.

FÁVERO, L., & Andrade, M. L. (2015). *Cortesia verbal e ensino de língua: reflexões sobre competência comunicativa, jogo interpessoal e normatividade*. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 17(1), 101-129, disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p101-129>

FLORES, Cristina (org.), (2011<sup>a</sup>). *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. [Em linha]: Braga: Edições Húmus, pp. 7-13. disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14177/1/Cristina%20Flores\\_Multiplos%20Olhares\\_31OUT11.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14177/1/Cristina%20Flores_Multiplos%20Olhares_31OUT11.pdf)

FLORES, Cristina, *Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística*. In Bizarro, Rosa (org.). (2013), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*. Lisboa, Lidel.

FRASER, Bruce (2005) *Whither politeness*. In: Robin T. Lakoff and Sachiko Ide (eds.) *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins, 65–85.

FONSECA, Fernanda Irene. *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*. In: Didática da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, 2000. disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Inseparabilidade\\_entre\\_ensino\\_da\\_lingua\\_e\\_da\\_literatura.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Inseparabilidade_entre_ensino_da_lingua_e_da_literatura.pdf)

FONSECA, Fernanda Irene (1986) *Vergílio Ferreira: A Palavra, sempre e Para Sempre. Conhecer Poético e Teoria da Linguagem in Colóquio Teoria da Linguagem/Teoria da Literatura*, Évora, disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2531.pdf>

FONSECA, Joaquim (1994) *Pragmática linguística. Introdução, teoria e descrição do Português*, Porto, Porto Editora.

GOFFMAN, E. (1967) *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*, New York, Pantheon Books.

GOUVEIA, Carlos, *As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu*. In *O Fascínio da Linguagem*, Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2008, disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6695.pdf>

GOUVEIA, Carlos A. M. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: Projecto Diversidade Linguística a Escola Portuguesa*, (ILTEC), disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-divling.pdf>

GOUVEIA, Carlos (1996) *Pragmática* in Faria, I. H.; E. R. Pedro, I. Duarte; C. A. M.

GOUVEIA (org.) (1996) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho, Série Linguística - capítulo 8.

GRICE, Paul H. (1975), *Logic and Conversation*, in Grice, Paul (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, 22-40.

JACQUES, Francis (1983) *La mise en communauté de l'énonciation*, *Langages*, 1983, volume 18, n°. 70, pp. 47-71, disponível em: [http://www.persee.fr/authorSearch.do?alias=auteur\\_lgge\\_264](http://www.persee.fr/authorSearch.do?alias=auteur_lgge_264)

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001) *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997) *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, disponível em: <https://textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1987) *La description des échanges en analyse conversationnelle : l'exemple du compliment*. In: *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n°36-37, disponível em: <https://doi.org/10.3406/drlav.1987.1054>

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) *L'implicite*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998) *Les interactions verbales*, I, Paris, Armand Colin, 2ª. edição.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) *Les interactions verbales*, II, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994) *Les interactions verbales*, III, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) *Nouvelle communication' et 'analyse conversationnelle'*, *Langue Française*, vol. 70, n°. 1, pp. 7-25, disponível em: [http://www.persee.fr/showPage.do?urn=lfr\\_0023-8368\\_1986\\_num\\_70\\_1\\_6368](http://www.persee.fr/showPage.do?urn=lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6368)

KOLB, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

LEIRIA, Isabel (1998) *Falemos antes de «verdadeiros amigos»*, in Pinto, Paulo Feytor e Júdice, Norimar (orgs.) *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Lisboa, Edições Colibri, Associação de Professores de Português, pp. 11-30.

LEIRIA, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais. Perfis sociolinguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. DGIDC, Ministério da Educação, disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_perfis\\_linguisticos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf)

LEVINSON, Stephen (1983) *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

LIMA, José Pinto de (2007) *Pragmática Linguística*, Lisboa, Editorial Caminho, Coleção 'O essencial sobre Língua Portuguesa'.

LITTLE, David (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik.

LOPES, Ana Cristina Macário, *A Pragmática Linguística e os novos programas de Português*. (1995), disponível em:

[https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23931/1/mathesis4\\_artigo20.pdf?ln=pt-pt](https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23931/1/mathesis4_artigo20.pdf?ln=pt-pt)

MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª edição), Lisboa, Editorial Caminho, Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA, 2003 (pp.57-84)

MATEUS, Maria Helena Mira et al. (org.), (2005-2008) *Projecto diversidade linguística em escola portuguesa, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian*. (cd1 – 2005, cd2 – 2006, livro – 2008), disponível em: <http://www.iltec.pt>

MARTINS, Ana Cristina (2000) *O lugar da dêixis na descrição da língua*, disponível em: [http://www.ipv.pt/forumedia/f2\\_idei7.htm](http://www.ipv.pt/forumedia/f2_idei7.htm)

MARTINS, Cristina et Pereira, Isabel, Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes, in Flores, Cristina (org.), (2011). *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*, Braga, Edições Húmus.

MARQUES, M.E.R. (1988) *Complementação verbal. Estudo sociolinguístico* (Tese de doutoramento), Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995) *Sociolinguística*, Lisboa, Universidade Aberta

PARADIS, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

PARADIS, M. (2007) “The Neurofunctional components of the bilingual cognitive system”. In Kecskes, I. & L. Albertazzi (eds.) (2007) *Cognitive aspects of bilingualism*. Springer: Dordrecht, 3-28

QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, Lisboa, Edições ASA.

QUADRO de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, Portaria n.º 914/2009, Direção-Geral da Educação, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ensino-do-portugues-noestrangeiro>.

RODRIGUES, David Fernandes (2004) *Cortesia linguística e interjeição em Português europeu*. In: *Atas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp.653-718, disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2003-54.pdf>

RODRIGUES, David Fernandes (2002) *Cortesia Linguística, uma Competência Discursivo-textual (formas verbais corteses e descorteses em Português)*. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

RODRIGUES Lapa (1984) *Fórmulas de modéstia, majestade e cortesia*, in *Estilística da língua portuguesa*, 11.ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, pp. 152-156.

SEARLE, John R. (2002) *Expressão e Significado*, São Paulo, Martins Fontes.

SEARLE, John R. (1981) *Os Atos de Fala. Um ensaio de filosofia da linguagem*, Coimbra: Livraria Almedina (Trad. port. de *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969.)

SIM-SIM, Inês (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.  
Sousa Martins, Ana Cristina (s/d), *O lugar da DÉIXIS na descrição da Língua*, disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/anamartins/artigofif.html>.

SIM-SIM, Inês (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração*, Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)

SOARES, Conceição (1996) *Modificação de actos ilocutórios, em português*, Porto, dissertação de mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/18118?locale=pt>

TEYSSIER, Paul, trad. de Margarida Choro de Carvalho, (1989), *Manual de Língua Portuguesa*, Coleção Linguística, vol. 3, Coimbra Editora, pp- 127-132

ULLMAN, Michael (2004) *Contributions of Memory Circuits to Language: the Declarative/Procedural Model*, *Cognition*, 92, pp. 231-270, disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1724/1b49a29c0451562ebaa94a7aa5e6ff2d4858.pdf>

## 9. Referências dos recursos literários

ADOLFO, Ricardo (2012) *Sé tarde viesse mais cedo*, em “Os chouriços são todos para assar”, Alfaguara, p. 4.

BESSA-LUÍS, Agustina (1992) *A Sibila*, Lisboa, Guimarães Editores, p. 227.

BESSA-LUÍS, Agustina (2002) *Fanny Owen*, Porto, Coleção Mil Folhas, Público, p. 132.

CRUZ, Afonso (2012) *Jesus Cristo Bebia Cerveja*, Lisboa, Companhia das Letras, p. 131-2, p. 191.

PEPETELA, (2003) *Jaime Bunda e a Morte do Americano*, Alfragide, Dom Quixote, p. 60.

PEPETELA (2008) *O quase fim do mundo*, Lisboa, Dom Quixote, p. 197.

PEPETELA (2007) *O Terrorista de Berkeley*, Lisboa, Dom Quixote, p. 22.

SARAMAGO, José (2005) *As Intermitências da Morte*, Lisboa, Editorial Caminho, p. 94-95.

VIEGAS, Francisco José (2013) *Longe de Manaus*, Lisboa, Porto Editora, p. 148.

VIEGAS, Francisco José (2012) *Lourenço Marques*, Lisboa, Porto Editora, p. 114, 165.

**10. Outras referências (artigos presentes nos meios de comunicação):**

KOLB, (2015, 12 de junho) *Kolb's Learning Cycle*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oikYx9-zhxQ>

PEREIRA, Ricardo Araújo (2016, 15 de dezembro), *Até que o vós me doa*, Revista Visão, disponível em: <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>

RODRIGUES, Fernando Calado (2019, 25 de março), *Bíblia em português trata Deus por "tu"*, Jornal de Notícias, disponível em: <https://www.jn.pt/opiniao/fernando-calado-rodrigues/interior/biblia-em-portugues-trata-deus-por-tu-10720162.html>

# **ANEXOS**

## TESTE LINGUÍSTICO

### TAREFAS DE ELICITAÇÃO DO DISCURSO

Leia cada uma das situações apresentadas atentamente e responda ao que lhe é pedido:

- Ordene as frases que lhe são dadas de [1] a [4], em que [1] representa a frase que considera ser a melhor para usar na situação apresentada; [2] representa a que não sendo a melhor também se pode usar nessa situação; [3] representa a que ainda se pode usar mas deve ser evitada; [4] representa a que não se pode usar na situação em causa;
- Explique a ordenação que fizer; justifique a escolha da frase que não usaria utilizando uma das seguintes justificações:
  - agressiva (que ofende ou fere; ofensiva);
  - arrogante (que é insolente; altiva);
  - incoerente (que não tem lógica; não é adequada ao contexto);
  - indelicada (que é inconveniente; grosseira; mal-educada);
  - irónica (que dá a entender o contrário do que significa);
  - malcriada (que não respeita as regras de boa educação; indelicada);
  - ofensiva (que ofende; agressiva);

#### Exemplo:

Num restaurante inadvertidamente deixou cair o seu guardanapo no chão. Peça educadamente outro guardanapo ao/à empregado/a.

- a) Olhe, dê-me outro guardanapo, se faz favor.
- b) Dê-me lá outro guardanapo!
- c) Desculpe, podia arranjar-me outro guardanapo, se faz favor?
- d) Desculpa, arranjás-me outro guardanapo? O meu caiu no chão.

1-C, 2-A, 3-B, 4-D

**Não diria nem a b) nem a d) por ser malcriada nesta situação. A c) é a melhor opção por revelar maior gentileza e delicadeza do que a a).**

1. Encontra-se numa loja de roupa e quer experimentar umas calças que estão visíveis na montra. Como não vê o seu número (38), pergunte ao/à empregado/a da loja se tem o número do modelo que pretende comprar.

- e) Olhe, desculpe, tem o número 38 das calças da montra?
  - f) Ouve lá, vocês têm o número 38 das calças da montra?
  - g) Desculpa, posso experimentar o número 38 daquelas calças?
  - h) Desculpe, dê-me lá o número 38 das calças da montra!
- 
-

2. Imagine que está num jantar de amigos/as e que se quer servir de uma travessa de grelhados que se encontra próxima da sua amiga Rita. Escolha a opção correspondente ao que diria à sua amiga para lhe pedir a travessa.

- e) Rita, passa-me a travessa dos grelhados, sff!
  - f) Rita, podes passar-me a travessa dos grelhados, sff?
  - g) Olha, passa-me já a travessa dos grelhados.
  - h) Ó pá, passa-me a travessa dos grelhados.
- 
- 

3. Dirija-se às Finanças da sua área de residência e peça informação sobre o procedimento a realizar para a entrega do IRS deste ano. Escolha o que diria nesta situação.

- e) Bom dia, queria informação sobre a entrega do IRS, sff.
  - f) Olhe, o que é que eu faço para o IRS deste ano?
  - g) Como é que se faz para entregar o IRS?
  - h) Desculpa, o que é que é preciso fazer para entregar o IRS?
- 
- 

4. Dirija-se a uma auxiliar escolar e peça-lhe a palavra-passe da rede de wi-fi da escola. Escolha a opção que lhe parecer mais adequada.

- e) Ó pá, desculpa lá, qual a palavra-passe do wi-fi?
  - f) Desculpe, podia dizer-me a palavra-passe do wi-fi?
  - g) Desculpe, poder-me-ia dizer a palavra-passe do wi-fi?
  - h) Pss!... dê-me aí a palavra-passe do wi-fi!
- 
- 

5. No trabalho peça à sua chefe um dia de folga. Escolha a opção mais adequada.

- e) Ó chefe, estou mesmo cansada, posso tirar uma folgazinha?
  - f) Desculpe, gostava de lhe pedir um dia de folga.
  - g) Desculpa lá pá, mas estou mesmo a precisar de um dia de folga.
  - h) Sra. Dra., não vai levar a mal, mas preciso mesmo de um dia de folga.
- 
- 

6. Ordene à sua subalterna Sofia que vá tirar as fotocópias que já lhe tinha pedido no dia anterior mas que ainda não estão prontas. Escolha a opção mais adequada.

- e) Sofia, tire-me essas fotocópias que já lhe pedi ontem!
- f) Sofia, vá tirar as fotocópias que lhe pedi ontem, sff.

- g) Ouça lá, mas essas fotocópias ainda não estão prontas?
  - h) Ó pá, vai tirar a porcaria das fotocópias que te pedi ontem.
- 
- 

7. Imagine que costuma ter frequentes fugas de água no lava-loiça que periodicamente inundam a sua cozinha. Da última vez pagou a um canalizador uma quantia bastante elevada para que ele arranjasse a fuga. No entanto, hoje, quando chegou a casa, deparou-se com a cozinha, de novo, alagada. Resolveu telefonar ao canalizador de imediato. O que diria? Escolha a opção mais adequada.

- e) Ouça lá, está a querer enganar-me, ou quê? Tenho a cozinha, de novo, alagada!
  - f) Está sim, olhe tenho, de novo, problemas com a canalização da cozinha.
  - g) Está, exijo que me arranje a canalização já e de uma vez por todas!
  - h) Ouve lá, pá, tu não me arranjaste a canalização da cozinha!
- 
- 

8. No caminho para casa encontra a sua vizinha de 80 anos que vai carregada com os sacos das compras. Ofereça-se para ajudar a carregar os sacos. Escolha a opção mais adequada.

- e) Boa tarde, quer que a ajude?
  - f) Ó velhota, dá-me os sacos que eu ajudo a carregar.
  - g) Ó pá, isso deve ser pesado. Passa aí os sacos.
  - h) Olá, boa tarde, deixe-me ajudá-la com esses sacos.
- 
- 

9. Imagine que já se encontra atrasado/a para o trabalho, e que no caminho é mandado/a parar por um agente da PSP (Polícia de Segurança Pública). Ao falar consigo, o agente usa a palavra “você”, o que o/a irrita profundamente, por considerar que o agente está a ser pouco formal ou algo grosseiro. O que lhe diria, neste caso?

- e) Desculpa, mas conheces-me dalgum lado?
  - f) Desculpe lá, mas eu não andei consigo na escola.
  - g) Alto aí! O sr. agente pensa que eu sou da sua idade?
  - h) Desculpe, mas prefiro que me trate pelo meu nome, sr. Oliveira, sff.
- 
-

- **Imagine que se encontra nas seguintes situações. Escreva unicamente a sua intervenção em cada caso.**

**Situação 1:** Encontra-se na rua e quer saber as horas. Escreva a pergunta que faria.

e) a um senhor de idade.

---

f) a uma amiga que vai a passar.

---

g) ao empregado de um quiosque.

---

h) a um adolescente.

---

**Situação 2:** Imagine que está incomodada porque alguém está a ouvir música muito alta. O que diria aos seguintes interlocutores para lhes pedir que baixem o volume da música.

e) às suas irmãs mais novas.

---

f) ao seu pai.

---

g) ao vizinho de baixo.

---

h) ao seu chefe.

---

**Situação 3:** Imagine que as suas aulas acabaram e que se encontra à porta da escola. Como está a chover torrencialmente, ofereça-se para dar boleia até casa às seguintes pessoas. Escreva o que lhes diria.

e) aos seus colegas da turma de português.

---

f) à sua professora.

---

g) à diretora da escola.

---

h) a um desconhecido.

---

**Situação 4:** Ofereça a sua ajuda nas seguintes situações.

e) a um colega que está doente e que tinha a agenda cheia esta semana.

---

f) ao seu chefe que anda muito ocupado e stressado.

---

g) a um casal amigo que anda atarefado com os preparativos para as bodas de prata.

---

h) à sua melhor amiga que precisa de uma ama para o filho bebé.

---

**Situação 5:** Escreva como se poderia expressar para elaborar um convite nas seguintes situações.

e) Um casal amigo vai casar-se e pediu-lhe ajuda na redação dos convites de casamento. Faça-lhe esse favor.

---

---

f) Convide as suas amigadas para a sua festa de aniversário.

---

---

g) Não tem nada planeado para o próximo fim de semana, o que o/a aborrece ligeiramente. Escreva uma mensagem de *whatsapp* para colocar num grupo de amigos/as propondo um plano em conjunto.

---

---

h) Escreva uma nota para o seu/a sua namorado/a propondo uma ida ao cinema.

---

---

## Formas de Tratamento

- 1. Imagine que se encontra com a diretora geral da sua empresa, Ana Faria, e deseja convidá-la para uma exposição no museu de arte contemporânea, Ivam. Que opção lhe parece mais adequada?**
  - a. E se fôssemos ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - b. Você quer ir ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - c. A Ana quer ir ver uma exposição que está patente no Ivam?
  - d. Queres ir ver uma exposição que está patente no Ivam?
  
- 2. Imagine que se encontra com o Presidente da Câmara Municipal, Joan Ribó, e deseja pedir-lhe uma reunião para tratar de assuntos relativos à mobilidade do seu bairro. Que opção lhe parece mais adequada?**
  - a. Você tem tempo para marcarmos uma reunião na Câmara?
  - b. Sr. Ribó, quando me pode atender na Câmara?
  - c. O Joan tem tempo para me atender?
  - d. Sr. Joan, quando me pode atender na Câmara?
  
- 3. Imagine que se encontra com a diretora da escola, Norma Ribelles, e deseja pedir-lhe uma reunião para tratar de assuntos relativos às atividades extracurriculares. Que opção lhe parece mais adequada?**
  - a. D. Norma, quando me pode atender?
  - b. D. Ribelles, quando me pode atender?
  - c. A Norma tem tempo para me atender?
  - d. Você tem tempo para me atender?

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

### 1. Dados relativos à/ao aluna/o

1.1 Nome : \_\_\_\_\_

1.2 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.3 País onde nasceu: \_\_\_\_\_

1.3.2. Costuma viajar para Portugal? Sim Não

Se sim, com que frequência?

uma vez por ano	<input type="checkbox"/>	três a quatro vezes por ano	<input type="checkbox"/>
duas vezes por ano	<input type="checkbox"/>	mais de quatro vezes por ano	<input type="checkbox"/>

1.3.3. Quanto tempo costuma durar a estadia em Portugal?

Uma semana	<input type="checkbox"/>	três a cinco semanas	<input type="checkbox"/>
duas semanas	<input type="checkbox"/>	mais de cinco semanas	<input type="checkbox"/>

1.4 Pessoas com quem vive:

\_\_\_\_\_

1.5 Habilitações académicas \_\_\_\_\_

1.6 Viveu noutros países?

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Aprendeu outras línguas? \_\_\_\_\_

Sabia previamente algo da língua do país do destino?

\_\_\_\_\_

### 3. Dados relativos ao perfil linguístico da/o aluna/o

3.1. Quantas línguas fala? \_\_\_\_\_

No caso de ser bilingue com que idade entrou em contacto com cada língua?

\_\_\_\_\_

3.2. E com que idade começou a escolarização de cada língua?

\_\_\_\_\_

3.3. Língua que fala melhor:

\_\_\_\_\_

3.4. Língua em que gosta mais de falar:

\_\_\_\_\_

3.5. Língua(s) falada com o pai:

\_\_\_\_\_

3.6. Língua(s) falada com a mãe:

\_\_\_\_\_

3.7. Língua(s) falada com os avós:

\_\_\_\_\_

3.8. Língua(s) que fala com os amigos do curso de português:

\_\_\_\_\_

3.9. Língua(s) em que vê televisão:

\_\_\_\_\_

3.10. Língua(s) em que lê livros e/ou revistas:

\_\_\_\_\_

3.11. Língua(s) em que se usa as redes sociais:

\_\_\_\_\_

3.12. Língua(s) em pesquisa na internet:

\_\_\_\_\_

3.13. Língua(s) em que escreve emails:

\_\_\_\_\_

3.14. Língua(s) em que envia mensagens/whtasapps:

\_\_\_\_\_

3.15. Qual é a língua mais falada na família?

\_\_\_\_\_

3.16. Há quantos anos começou a estudar português?

\_\_\_\_\_

3.17. Quais foram os seus primeiros contactos com o português?

\_\_\_\_\_

3.18. O que faz, fora da sala de aula, para melhorar o seu nível de português?

\_\_\_\_\_

**3.19. Preencha a tabela, indicando o seu nível de desempenho nas seguintes línguas, tendo em conta a seguinte escala: 1 (inicial), 2 (elementar), 3 (elementar-intermédio), 4 (intermédio-avançado) ou 5 (avançado).**

	Espanhol	Valenciano	Português
Falar			
Ler			
Escrever			

#### **4. Informação relativa aos pais do estudante:**

4.1. Em que país nasceu a mãe \_\_\_\_\_

4.2. Em que país nasceu o pai \_\_\_\_\_

4.3. Grau de instrução da mãe \_\_\_\_\_

4.4. Grau de instrução do pai \_\_\_\_\_

4.5. Língua(s) faladas por avós \_\_\_\_\_

4.6. Língua(s) faladas por outros familiares \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração!

## **Propostas didáticas**

## Expressões de delicadeza

### Compreensão da Leitura

1. Faça uma primeira leitura do seguinte texto no consultório médico. De seguida, leia-o, em voz alta, com um/a colega.

**Paciente:** Com licença, posso entrar?  
**Médico:** Faça favor, dona Rosa. Bom dia!  
**Paciente:** Bom dia, senhor doutor.  
**Médico:** Diga-me, em que a posso ajudar?  
**Paciente:** Senhor doutor, tenho-me sentido cansada e com dores nas costas. Mal me posso sentar.  
**Médico:** Vamos fazer uma ressonância para ver o estado das suas costas.  
**Paciente:** Acha que eu posso ter reumatismo?  
**Médico:** Desculpe, mas não lhe posso dar essa informação sem saber o resultado dos exames. Sente dores nas articulações?  
**Paciente:** Sinto, senhor doutor, especialmente quando está mais frio.  
**Médico:** Vai tomar estas vitaminas e vai começar a fazer uma ginástica de manutenção.  
**Paciente:** Podia aconselhar-me algum tipo de ginástica, se faz favor?  
**Médico:** Com certeza, pode começar com alguns exercícios de ioga, sem muito esforço, mas que sejam diários. Daqui a uma semana, volta cá para vermos os resultados da ressonância.  
**Paciente:** Peço imensa desculpa, mas será que me podia receitar uns comprimidos, daqueles que nos fazem ficar mais contentes, sabe?  
**Médico:** A dona Rosa sabe muito bem que essas substâncias provocam dependência, como já lhe aconteceu, por isso não pode tomar mais.  
**Paciente:** Mas ajudam tanto, senhor doutor, ajudam tanto.  
**Médico:** Olhe, a senhora vai ver que com esta nova ginástica se vai sentir muito melhor. Siga, por favor, as minhas recomendações e volte daqui a duas semanas. Se precisar de falar comigo antes, já sabe que me pode telefonar.  
**Paciente:** Muito obrigada, senhor doutor, é sempre tão prestável para me atender. Com os comprimidos é que não posso contar. Então, adeus, tenha um bom dia.  
**Médico:** Adeus, dona Rosa.

2. Complete o quadro com as expressões do texto que se referem a formas de tratamento ou a expressões de delicadeza.

FORMAS DE TRATAMENTO	EXPRESSÕES DE DELICADEZA

**3. No seguinte texto, o paciente parece não ser muito correto com o médico. Retire as expressões próprias da linguagem informal e acrescente as expressões da tabela anterior, de modo a obter um diálogo de acordo com as normas da boa conduta social.**

**Paciente:** Então, doutor, como é?

**Médico:** Bom dia! Como está?

**Paciente:** 'Tá-se mal, muita mal. Preciso que me dê a baixa médica.

**Médico:** Mas o que é que sente?

**Paciente:** Umhas cenas maradas por todo o corpo, umas dores, uns arrepios, às vezes nem me posso levantar da cama. Preciso já de descanso.

**Médico:** Não lhe posso passar baixa sem saber exatamente o que tem.

**Paciente:** Já te disse, estou muita mal, pá! Vá lá, assina um papel para eu poder descansar.

**Médico:** Vai fazer estas análises ao sangue e à urina e depois volta cá, para vermos como está.

**Paciente:** Ó pá, não tenho tempo para cá voltar, o tempo é ouro, né? 'Tás a ver, quero resolver o assunto hoje e já.

**Médico:** Dirija-se, por favor, à secretaria e entregue este papel para as análises. Quando tiver o resultado, volte cá e, faça-me um favor, mude essas maneiras, senão não vai conseguir nada em troca. Tenha um bom dia.

**Paciente:** Fónix, o que uma pessoa tem de aturar, até à vista!

### **Expressão Oral**

**4. Dramatize um diálogo no consultório médico. Atenda um paciente que se queixa de cansaço, pontadas no peito e falta de ar. O paciente também tem excesso de peso e colesterol alto. Não se esqueça de lhe dar conselhos sobre hábitos de vida saudáveis, quanto à alimentação e ao exercício físico. Respeite as normas da cortesia social.**

## CHAVE DOS EXERCÍCIOS - Expressões de delicadeza

### Compreensão da Leitura

2. Complete o quadro com as expressões do texto que se referem a formas de tratamento ou a expressões de delicadeza.

FORMAS DE TRATAMENTO	EXPRESSÕES DE DELICADEZA
Dona Rosa Senhor doutor Doutor Olhe, a senhora...	Com licença Faça favor Bom dia ... em que a posso ajudar? Desculpe Podia (...), se faz favor? Com certeza Peço imensa desculpa ... será que me podia... Siga, por favor... Se precisar de ... Muito obrigada (...) é sempre tão prestável Adeus, tenha um bom dia.

## Formas de Tratamento

### Compreensão da Leitura

**A. Leia o seguinte texto e resolva os exercícios que se seguem.**

#### Tu, você ou senhor?

Pergunto-me se este jogo das diferenças de tratamento não é um sinal da divisão de classes e do snobismo de que todos, aqui em Portugal, nos acusam a nós, os Britânicos.

Para quem tem o inglês como língua materna, a maior parte das línguas europeias têm duas rasteiras muito difíceis.

A primeira é o género das palavras. Muita da energia que gasto todos os dias é empregada a tentar lembrar-me dos géneros. Claro que há muitas palavras cujo género é óbvio e fácil de lembrar, e dá-me jeito que o adjetivo normalmente venha depois do nome — tenho assim tempo para me lembrar de que deve concordar com esse nome.

Dentro da minha cabeça, dou-me os parabéns cada vez que acerto com o género de palavras como dia, sistema, problema, planeta, mapa, que terminam em “a”, mas são masculinas.

Um outro obstáculo grande para nós, os anglófonos, é a segunda pessoa, ou seja o tu/ você/ o Senhor/ a Senhora. Desde que comecei a aprender francês e alemão na escola, as variedades de tu/etc. sempre me pareceram um mistério, a adicionar à lista de coisas de que precisava de me lembrar para além do vocabulário, da gramática e do género das palavras ... Mas como nunca tive de viver na França ou na Alemanha, tu/vous e du/Sie nunca me causaram os paroxismos de ansiedade de tu/você/ o Senhor/a Senhora.

Não só tenho de adivinhar qual o sexo da pessoa (já todos passámos por isso ... é homem ou mulher?), mas ainda tenho de decidir se a/o vou tratar como tu, você ou o Senhor/a Senhora.

Se houvesse uma regra clara, seria um pouco mais fácil. Se, por exemplo, a regra fosse que uma pessoa da mesma idade ou mais nova era tu, e uma pessoa obviamente mais velha era o Senhor/ a Senhora, não haveria problemas. Ou se a regra fosse que todos os familiares, amigos e colegas eram tu, e o resto, os que nunca vamos encontrar mais de uma vez na vida, era você, isso também faria mais sentido.

Mas, não. Em Portugal, as regras são demasiadas fluidas e temos de sofrer a indignidade e a ansiedade de decidir no momento como tratar a pessoa que vamos encontrar pela primeira vez. De facto, a coisa do tu/etc. acaba por ser muito divisionista.

Há uma subserviência terrível em tratar o patrão por você, enquanto ele a trata por tu. É perturbador quando, ao sermos apresentados a alguém, lhe aplicamos um diplomático “você”, apenas para depois ficarmos a ponderar, à medida que nos tornamos amigos, quando será a altura certa para lhe dizer “sou TU, por amor de deus!!!”. Conheço bons amigos que

ainda se tratam uns aos outros por você depois de mais de 30 anos de amizade, e pergunto-me se é só porque nunca chegaram ter “a conversa”.

Nem sequer existem regras concretas para as famílias. Há famílias onde toda a gente é tu, sem falha. E há famílias para quem só a relação de sangue justifica o tu, e onde os genros e as noras são você para sempre.

Há famílias que insistem em que amigos próximos da família sejam tratados pelos filhos por você na forma de “tio/tia”, o que, para ouvidos britânicos, soa hilariante e muito “Abigail’s Party”. Existem famílias que querem que os filhos usem você para os pais, enquanto os pais tratam os filhos por tu, e há pais que tratam os seus filhos por você. Se existe uma forma de distanciar-se de um filho, além de recusar abraços, é essa. Como pode dar-se “você” a um bebé? Mas os casos mais esquisitos são os dos casais que se tratam por você um ao outro sem nem sequer serem brasileiros.

Pergunto-me se este jogo das diferenças de tratamento não é um sinal da divisão de classes e do snobismo de que todos, aqui em Portugal, nos acusam a nós, os Britânicos.

É muito simpático argumentar que se está apenas a mostrar respeito para com certa pessoa ao usar você ou o Senhor/a Senhora, mas acontece que esse respeito raramente se ouve no resto, nas palavras e no tom.

Tenho sorte. Posso jogar a minha carta de estrangeira estúpida quando não tenho pachorra para decidir que forma de tratamento usar, e nessas ocasiões trato por tu quase toda a gente. Mas vocês, portugueses, não têm essa carta para jogar, e pergunto-me porque continuam a insistir em complicar as vossas vidas.

Lucy Pepper, 10/5/2015 (adaptado)

em: <https://observador.pt/opiniao/tu-voce-ou-senhor/>

**B. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F), segundo o que leu.**

	V	F
1. A autora refere duas grandes dificuldades das línguas europeias para falantes do inglês.		
2. A autora nunca viveu na Alemanha, embora tenha vivido em França.		
3. O sexo e a idade interferem na forma de tratamento a usar.		
4. Os amigos tratam-se sempre por “tu”, mas os colegas tratam-se por “você”.		

<p><b>5.</b> Uma relação que começa com o tratamento por “você”, nunca mudará para “tu”, embora possa haver muita proximidade.</p>		
<p><b>6.</b> Cada família opta por uma forma de tratamento, usando-a para todos os membros da família, inclusive para os bebês.</p>		
<p><b>7.</b> Há casais que se tratam formalmente um ao outro, porque tiveram relação com o modo de tratamento do Brasil.</p>		
<p><b>8.</b> Para a autora, o respeito mostrado na forma de tratamento escolhida nem sempre acompanha o tom do resto da conversa.</p>		

**Expressão Oral**

**C. Alguma vez sentiu dificuldades na escolha da forma de tratamento a usar com o seu interlocutor? Revê-se nalguma das situações que a autora refere no texto? Conte à turma a sua experiência.**

## CHAVE DOS EXERCÍCIOS - Formas de Tratamento

### Compreensão da Leitura

#### Tu, você ou senhor?

2. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F), segundo o que leu.

	V	F
1. A autora refere duas grandes dificuldades das línguas europeias para falantes do inglês.	<b>X</b>	
2. A autora nunca viveu na Alemanha, embora tenha vivido em França.		<b>X</b>
3. O sexo e a idade interferem na forma de tratamento a usar.	<b>X</b>	
4. Os amigos tratam-se sempre por "tu", mas os colegas tratam-se por "você".		<b>X</b>
5. Uma relação que começa com o tratamento por "você", nunca mudará para "tu", embora possa haver muita proximidade.		<b>X</b>
6. Cada família opta por uma forma de tratamento, usando-a para todos os membros da família, inclusive para os bebés.		<b>X</b>
7. Há casais que se tratam formalmente um ao outro, porque tiveram relação com o modo de tratamento do Brasil.		<b>X</b>
8. Para a autora, o respeito mostrado na forma de tratamento escolhida nem sempre acompanha o tom do resto da conversa.	<b>X</b>	

## FORMAS DE TRATAMENTO E PRONOMES POSSESSIVOS

### Estrutura da Língua

**Uniformidade de Tratamento:** quando escrevemos ou nos dirigimos a alguém, não é permitido mudar, ao longo do texto, a pessoa do tratamento escolhida inicialmente. Assim, por exemplo, se começamos a tratar alguém formalmente ("você"), não poderemos usar "te" ou "teu".

**Exemplo:**

Quando **a senhora** cá vier, dar-lhe-ei o relatório das **suas** contas.

Quando **tu** cá vieres, dar-te-ei o relatório das **tuas** contas.

**A. Preencha os espaços em branco com os respetivos pronomes pessoais ou possessivos no seguinte texto relativo a um pedido de aquisição de nacionalidade portuguesa.**

Embora **a senhora** já me tenha entregado alguns documentos, tenho de \_\_\_\_\_(1) dizer que a informação não está completa. Saiba que falta o \_\_\_\_\_(2) certificado de residência, assim como a \_\_\_\_\_(3) certidão de nascimento. Não \_\_\_\_\_(4) esqueça de \_\_\_\_\_(5) trazer também o \_\_\_\_\_(6) documento de identificação.

**B. Reescreva o texto anterior começando das seguintes maneiras:**

1. Embora **os senhores** já me tenham entregado alguns documentos...
2. Embora **tu** já me tenhas entregado alguns documentos...
3. Embora **vocês** já **nos** tenham entregado alguns documentos...

### Compreensão da Leitura e Expressão Oral

**C. Leia o seguinte texto e explique por palavras suas a anedota que se conta.**

O Diretor Geral de um Banco estava preocupado com um jovem brilhante Diretor, que, depois de ter trabalhado durante algum tempo junto dele, sem parar nem para almoçar, começou a ausentar-se ao meio-dia. Então o Diretor Geral, chamou um detetive privado do Banco: "Siga o Diretor Abreu durante uma semana, não vá ele andar a fazer algo sujo." O detetive, após cumprir o que lhe havia sido pedido, voltou e informou: "O Diretor Abreu sai normalmente ao meio-dia, pega no seu carro, vai a sua casa almoçar, faz amor com a sua mulher, fuma um dos seus excelentes cubanos e regressa ao trabalho." Responde o Diretor Geral: "Ah, bom, antes assim. Não há nada de mal nisso." Logo de seguida, o detetive pergunta: "Desculpe. Posso tratá-lo por tu?" "Sim, claro", respondeu o Diretor, surpreendido! "Bom, então vou repetir:", disse o detetive. "O Diretor Abreu sai normalmente ao meio-dia, pega no teu carro, vai a tua casa almoçar, faz amor com a tua mulher, fuma um dos teus excelentes cubanos e regressa ao trabalho."

Em: Carlos Gouveia, *As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu*

## CHAVE DOS EXERCÍCIOS - FORMAS DE TRATAMENTO E PRONOMES POSSESSIVOS

### *Estrutura da Língua*

**A. Preencha os espaços em branco com os respectivos pronomes pessoais ou possessivos no seguinte texto relativo a um pedido de aquisição de nacionalidade portuguesa.**

Embora **a senhora** já me tenha entregado alguns documentos, tenho de lhe (1) dizer que a informação não está completa. Saiba que falta o seu (2) certificado de residência, assim como a sua (3) certidão de nascimento. Não se (4) esqueça de me (5) trazer também o seu (6) documento de identificação.

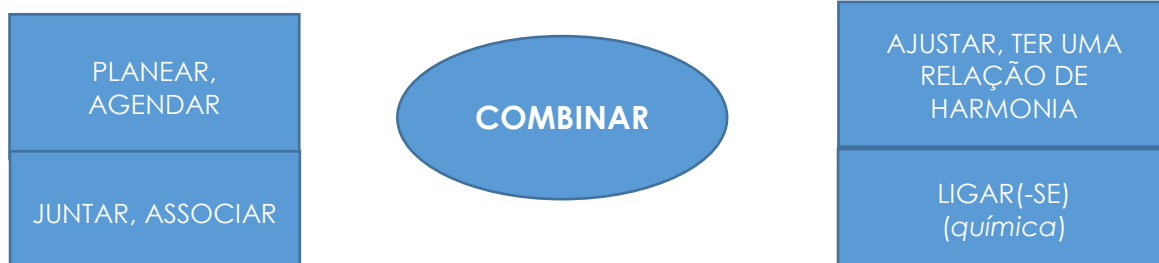
**B. Reescreva o texto anterior começando das seguintes maneiras:**

**1)** Embora **os senhores** já me tenham entregado alguns documentos, tenho de lhes (1) dizer que a informação não está completa. Saibam que faltam os seus (2) certificados de residência, assim como as suas (3) certidões de nascimento. Não se (4) esqueçam de me (5) trazer também os seus (6) documentos de identificação.

**2)** Embora **tu** já me tenhas entregado alguns documentos, tenho de te (1) dizer que a informação não está completa. Saiba que falta o teu (2) certificado de residência, assim como a tua (3) certidão de nascimento. Não te (4) esqueças de me (5) trazer também o teu (6) documento de identificação.

**3)** Embora **vocês** já **nos** tenham entregado alguns documentos, temos de vos (1) dizer que a informação não está completa. Saibam que faltam os vossos (2) certificados de residência, assim como as vossas (3) certidões de nascimento. Não se (4) esqueçam de nos (5) trazer também os vossos (6) documentos de identificação.

## EXERCÍCIOS COM O VERBO COMBINAR



### Estrutura da Língua

**A. Preencha os espaços em branco com os verbos combinar, convidar ou querer, na forma verbal correspondente.**

1. Os sapatos \_\_\_\_\_ com a carteira.
2. Mal o viu, \_\_\_\_\_-o a sentar-se.
3. O oxigénio e o hidrogénio \_\_\_\_\_-se e formam a água.
4. \_\_\_\_\_ com ele o pagamento mensal de um subsídio.
5. Os meus alunos \_\_\_\_\_-me para jantar.
6. Os primos \_\_\_\_\_ passar o fim de semana à beira-mar.
7. Aquele instrumentista \_\_\_\_\_ técnicas bastante diferentes.
8. A empresária \_\_\_\_\_ um estilista estrangeiro de renome.
9. A arte da decoração é saber \_\_\_\_\_ móveis, objetos e cores.
10. \_\_\_\_\_ logo à noite para ir ao cinema?
11. A minha companheira de apartamento e eu \_\_\_\_\_ bem.
12. Sempre \_\_\_\_\_ viajar e aprender outras línguas.
13. \_\_\_\_\_ as palavras à esquerda com o seu significado à direita.
14. Vamos viajar este fim de semana, como \_\_\_\_\_.

### Compreensão da Leitura

**B. Observe o seguinte diálogo entre duas amigas. Ordene-o de forma lógica e introduza pontuação e letras maiúsculas.**

- a. **Rita:** pois é temos de combinar para pôr a conversa em dia
- b. **Rita:** está combinado
- c. **Joana:** boa ideia queres combinar para a semana podíamos almoçar naquele restaurante vegetariano perto da tua casa
- d. **Joana:** tudo bem obrigada há muito tempo que não nos víamos
- e. **Rita:** ótimo combinamos na sexta-feira
- f. **Rita:** olá Joana como tens passado
- g. **Joana:** sexta-feira às 13h vou ter contigo ao restaurante vegetariano

### **Expressão Escrita e Expressão Oral**

**C. Imagine que encontra um amigo que não via desde a infância. Escreva o diálogo desse encontro. Descreva o que foi feito da vossa vida, o que estudaram, as vossas profissões, onde moram e o que costumam fazer habitualmente. Combinem ir jantar juntos proximamente. Depois de escrever o diálogo, represente-o com um/a colega.**

## CHAVE DOS EXERCÍCIOS - EXERCÍCIOS COM O VERBO *COMBINAR*

### *Estrutura da Língua*

**A. Preencha os espaços em branco com os verbos combinar, convidar ou querer, na forma verbal correspondente.**

1. Os sapatos combinam com a carteira.
2. Mal o viu, convidou-o a sentar-se.
3. O oxigénio e o hidrogénio combinam-se e formam a água.
4. Combinou com ele o pagamento mensal de um subsídio.
5. Os meus alunos convidaram-me para jantar.
6. Os primos combinaram passar o fim de semana à beira-mar.
7. Aquele instrumentista combina técnicas bastante diferentes.
8. A empresária convidou um estilista estrangeiro de renome.
9. A arte da decoração é saber combinar móveis, objetos e cores.
10. Queres combinar logo à noite para ir ao cinema?
11. A minha companheira de apartamento e eu combinamos bem.
12. Sempre quis viajar e aprender outras línguas.
13. Combine as palavras à esquerda com o seu significado à direita.
14. Vamos viajar este fim de semana, como combinado.

**B. Observe o seguinte diálogo entre duas amigas. Ordene-o de forma lógica e introduza pontuação e letras maiúsculas.**

- a. **Rita:** Olá, Joana! Como tens passado?
- b. **Joana:** Tudo bem, obrigada. Há muito tempo que não nos víamos.
- c. **Rita:** Pois é! Temos de combinar para pôr a conversa em dia.
- d. **Joana:** Boa ideia, queres combinar para a semana? Podíamos almoçar naquele restaurante vegetariano perto da tua casa.
- e. **Rita:** Ótimo, combinamos na sexta-feira?
- f. **Joana:** Sexta-feira, às 13h, vou ter contigo ao restaurante vegetariano.
- g. **Rita:** Está combinado.

## Plano de Aprendizagem de Línguas

– Antes de iniciar os seus estudos, reflita sobre os seus **objetivos de aprendizagem**:

O que gostaria de ser capaz de fazer nesta língua? Seja muito específico.

– O que precisa de fazer nas 4 competências: falar, ouvir, ler e escrever?

– Divida os seus objetivos de longo prazo em passos de curto prazo.

### 1. Longo prazo (data limite .....

Competência	Quero ser capaz de .....
Falar	
Ouvir	
Ler	
Escrever	

### 2. Curto prazo (no final do semestre?) (data limite .....

Competência	Quero ser capaz de .....
Falar	
Ouvir	
Ler	
Escrever	

## Ficha de Autoavaliação

Tendo em conta o **plano de aprendizagem de línguas**, previamente elaborado, e as **atividades de aprendizagem**, é importante refletir sobre o seu progresso de aprendizagem da língua estrangeira.

Reveja os objetivos estabelecidos no plano de aprendizagem de línguas. Considera que alcançou os objetivos inicialmente propostos por si?

Até que ponto acha que alcançou alguns desses objetivos? Seja específico, descreva o que pode fazer, em contextos específicos.

Competência	Eu posso .....
Falar	
Ouvir	
Ler	
Escrever	

### Trabalho em progresso:

Não desanime se ainda não alcançou todos os seus objetivos. O processo de aprendizagem requer tempo e um trabalho continuado. Reflita sobre o que está a fazer para atingir esses objetivos e se existem novos desafios para si. Preencha a coluna "porque" com essa informação.

Competência	Ainda não sou capaz de...	Porque .....
Falar		
Ouvir		
Ler		
Escrever		

**- O que vou fazer a seguir?**

Refleta sobre as técnicas de aprendizagem que melhor ou pior funcionaram para si. Pense como pode melhorar essas estratégias de estudo.

**- Foi positivo para mim:**

Trabalho individual

Ler

Trabalho de grupo

Ouvir rádio

Ver televisão

Falar

Técnicas para aprender vocabulário

**Outros:** \_\_\_\_\_

**Aprenda da sua própria experiência!**

Aspetos menos positivos para mim	O que vou fazer diferente