

UNIVERSIDADE ABERTA



**Português Língua de Herança
em contexto plurilingue na Finlândia:
aspectos de aquisição/aprendizagem da competência pragmática
e expressão da delicadeza**

Sandra Maria da Conceição Ferreira

Mestrado em Português Língua Não-Materna

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**Português Língua de Herança
em contexto plurilingue na Finlândia:
aspectos de aquisição/aprendizagem da competência pragmática
e expressão da delicadeza**

Sandra Maria da Conceição Ferreira

Mestrado em Português Língua Não-Materna

Dissertação orientada pela Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

2016

Resumo

Os fluxos migratórios das últimas décadas têm contribuído para que as comunidades de falantes de português se estabeleçam um pouco por todo o mundo, nomeadamente, nos países escandinavos. Um desses países de acolhimento, a Finlândia, tem desenvolvido esforços para a integração dos imigrantes que aí se estabelecem, designadamente, através da promoção de políticas de língua, que visam o ensino da língua de herança aos alunos em idade escolar. Tem sido neste contexto que as pequenas comunidades lusófonas, a viverem no país, têm podido facultar aos filhos, imigrantes de primeira e segunda gerações, acesso ao ensino formal da sua língua de herança, o português. Os sujeitos da nossa amostra fazem parte de uma dessas pequenas comunidades e residem em Tampere, na Finlândia, onde frequentam escolas cuja língua de ensino é o finlandês.

O presente trabalho pretende, por um lado, dar conta da realidade sociocultural daqueles alunos de Português Língua Não-Materna, e, por outro, visa refletir sobre a aquisição/aprendizagem da competência pragmática por parte destes sujeitos, falantes de herança, através da realização que fazem de atos ilocutórios diretivos – de pedido e de ordem –, bem como, sobre o grau de formalização das expressões de delicadeza que fazem.

Por conseguinte, elaborámos uma *Ficha Sociolinguística* para recolha de dados referentes ao contexto familiar, sociocultural e linguístico dos alunos. Posteriormente, elaborámos e aplicámos um teste linguístico, de *Tarefas de Elicitação do Discurso*, com vista à recolha de dados para a construção de um *corpus* linguístico que nos permitisse desenvolver o presente estudo. A aplicação do teste linguístico e consequente tratamento dos dados recolhidos revelaram que as escolhas pragmáticas dos sujeitos são condicionadas pelo contexto sociocultural e linguístico em que estão imersos. Constatámos, igualmente, que a generalidade dos alunos recorre a duas estratégias de mitigação do discurso, pelo uso de duas expressões de delicadeza: a fórmula «se faz favor»/«por favor» e o verbo modal «poder».

Palavras-chave: português língua de herança; atos de fala diretivos; pedido; ordem; Finlândia.

Abstract

Migration flows of recent decades have contributed to the establishment of the Portuguese-speaking communities all over the world, including in the Scandinavian countries. One of those countries, Finland, has been carrying on efforts for the integration of the immigrants that have settled in there, namely, through the promotion of language politics targeted at the teaching of heritage language to school-aged students. This has been the context in which the small Portuguese-speaking communities, living in the country, have been able to give their children, first and second generation immigrants, the chance to learn their heritage language, the Portuguese language, at school. The subjects of our study are part of one of those small communities and live in Tampere, Finland, where they attend schools where teaching is provided in Finnish.

The present work aims, on one hand, to account for the sociocultural reality of those students of Portuguese as a Foreign Language. On the other hand, it intends to think about the acquisition/learning of the pragmatic competence by the subjects, heritage speakers, by analyzing their production of direct speech acts – of request and order – as well as, the degree of formulation of politeness expressions they perform.

Therefore, we have prepared a sociolinguistic survey to collect data related to the family, the sociocultural and the linguistic environment of the students. Afterwards, we have prepared and applied a language test, a *Discourse Completion Test*, to collect data to build a linguistic *corpus* in order to develop the present study. By applying the test and working the data collected we realized that the students' pragmatic choices are restrained by the sociocultural and linguistic context they are living in. We have also found out that most of the students uses discourse softener strategies, by using two politeness formulas: «please» and the modal verb «*poder*» (meaning either *can* or *may*).

Keywords: Portuguese heritage language; speech acts; request; order; Finland.

Índice

Resumo	iii
Abstract	v
Índice.....	vii
Índice de Figuras e Gráficos	ix
Índice de Quadros.....	ix
Agradecimentos.....	xiii
Capítulo 1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Contexto e justificação do estudo	3
1.2. Objetivos, questões de investigação e hipóteses prévias.....	6
1.3. Organização do estudo	9
Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1. Enquadramento linguístico	13
2.1.1. Pragmática linguística.....	13
2.1.2. Delicadeza linguística	18
2.2. Enquadramento psicolinguístico	20
2.2.1. Aquisição e desenvolvimento da competência pragmática	21
2.2.2. Língua materna, língua não-materna e língua de herança.....	27
2.2.3. Discussão em torno do bilinguismo.....	28
2.3. Enquadramento sociolinguístico	34
2.4. Enquadramento da política de língua para a língua de herança.....	35
Capítulo 3. METODOLOGIA.....	39
3.1. População e amostra — caracterização sociolinguística.....	41
3.2. Preparação do trabalho de campo e pré-testes	48

3.3. Corpus linguístico	52
3.3.1. Instrumentos de recolha do <i>corpus</i> linguístico – <i>Tarefas de Elicitação do Discurso</i> 	52
3.3.2 Recolha do <i>corpus</i> linguístico	55
Capítulo 4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1. Descrição dos dados	65
4.2 Análise e discussão dos dados.....	69
Capítulo 5. RESULTADOS E CONCLUSÕES	75
Bibliografia	81
Anexo A — FICHA SOCIOLINGUÍSTICA.....	95
Anexo B — FICHA SOCIOLINGUÍSTICA DO SUJEITO NS_12FB.....	99
Anexo C — RESPOSTAS RECOLHIDAS ATRAVÉS DA FICHA SOCIOLINGUÍSTICA.....	103
Anexo D — TESTE LINGUÍSTICO: TAREFAS DE ELICITAÇÃO DO DISCURSO.....	111
PARTE I.....	113
PARTE II.....	116
Anexo E — TESTE LINGUÍSTICO DO SUJEITO MS_15MB	121
Anexo F — Respostas à PARTE I – Teste A.....	131
Anexo G — Respostas à PARTE I – Teste B.....	135
Anexo H — Respostas à PARTE II – Teste A	139
Anexo I — Respostas à PARTE II – Teste B.....	145

Índice de Figuras e Gráficos

Figura 2.1. Desenvolvimento típico de uma LH num contexto de língua maioritária segundo Montrul (2012, tradução e adaptação nossas).....	33
Gráfico 3.1. Distribuição dos alunos por língua materna dos pais.....	43
Gráfico 3.2 Distribuição dos alunos por país de origem.....	45
Gráfico 3.3 Distribuição dos alunos por géneros.....	46

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Tipologia dos atos ilocutórios (Gouveia, 2008:3-4, adaptado).....	15
Quadro 2.2. Tipologia dos atos diretivos quanto à força ilocutória (Casanova, 1996:435).....	17
Quadro 3.1. Distribuição dos alunos por grupos.....	47
Quadro 4.1 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos (Peterson, 2010:407, adaptado).....	60
Quadro 4.2 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos na Parte I.....	61
Quadro 4.3 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos na Parte II.....	61

*Dedico este trabalho àqueles que são a minha razão de existir,
que me impelem a continuar, que são o meu porto seguro:*

Afonso, Matilde e Mário!

Agradecimentos

A concretização do presente trabalho só foi possível devido ao apoio, à compreensão e ao incentivo de muitas pessoas, às quais quero expressar a minha imensa gratidão.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus alunos de Português Língua Não-Materna, na cidade de Tampere, na Finlândia, no ano letivo 2014-2015, que tão prontamente se disponibilizaram a colaborar neste projeto e sem os quais nunca poderia ter realizado o presente estudo. A todos eles (e aos pais), muito obrigada!

Em paralelo, quero registar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo, por todo o saber que comigo tem partilhado desde o primeiro momento, pelo incentivo e pela motivação que me impeliram a continuar, pelas sugestões que fez e pelas reflexões que me proporcionou.

Agradeço igualmente à Universidade Aberta de Lisboa por me ter proporcionado esta magnífica viagem de redescoberta da língua portuguesa através da frequência do Curso de Mestrado em Português Língua Não-Materna.

Ao Guilherme, colega de mestrado, obrigada pela partilha e pelo apoio

Agradeço, ainda, aos meus amigos finlandeses, pela disponibilidade e pela colaboração:

À Jarna Pippo pelas respostas prontas que deu ao pré-teste, pela partilha de experiências, pelas traduções, pelas informações, pela confiança, mas sobretudo pela amizade.

À Maria Adaranijo, à Sadetta Kuusisto e ao Jero Kuusisto pela pronta disponibilidade com que acederam responder ao teste, pelos comentários e pelas questões que levantaram, mas, sobretudo, também, pela amizade que permitiu tudo isso.

Deixo, igualmente uma nota de agradecimento ao Dr. Jyrki Havas, diretor da Aleksanterin Koulu, em Tampere, na Finlândia, a escola onde têm decorrido as aulas de Português nos últimos anos, por ter disponibilizado e autorizado a utilização do espaço para a realização dos testes para este trabalho por parte dos sujeitos da amostra.

Agradeço aos amigos e familiares que têm comigo trilhado muitos e variados caminhos, por acreditarem e incentivarem este projeto, em particular, à Ana Abranches, à Sónia Figueirinhas, à Paula Inácio e ao Miguel Jardim, pela disponibilidade e pelo apoio logístico.

Por fim, agradeço àqueles que foram responsáveis pelo início de todo este percurso: os meus pais, sem o incentivo, o carinho e o esforço dos quais nunca teria chegado onde cheguei!

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto e justificação do estudo

Nas últimas décadas temos assistido a novos fluxos migratórios que têm conduzido ao aparecimento de novas comunidades falantes de português um pouco por todo o mundo, inclusivamente nos países escandinavos. Foi na condição de imigrante na Finlândia que surgiu a necessidade e a vontade de poder transpor os meus conhecimentos da língua portuguesa, bem como a minha formação em ensino de português, língua materna, para outras realidades além-fronteiras. Se por um lado, a oportunidade de frequentar o Mestrado em Português Língua Não-Materna da Universidade Aberta me conferiu as bases teóricas sobre o contexto em que ocorrem os processos de ensino, de aprendizagem e de aquisição do Português Língua Não-Materna; por outro, a oportunidade de ensinar português à pequena comunidade lusodescendente a residir na área de Tampere, na Finlândia, estendeu a minha experiência docente ao âmbito do ensino do Português Língua Não-Materna.

No decurso do ano letivo 2014-2015 estiveram inscritos, nas aulas de Português da cidade de Tampere, 17 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, a frequentarem aulas desde o pré-escolar ao 9.º ano, em escolas nessa área geográfica. Entre eles havia alunos de ascendência africana (Angola e Moçambique), brasileira e portuguesa, alguns nascidos nesses países outros nascidos no país de acolhimento, a Finlândia. Poder ensinar este grupo de alunos foi uma experiência gratificante e extremamente enriquecedora, quer do ponto de vista cultural e social, quer em termos de aprendizagem docente, pois permitiu-me contactar com diferentes realidades sociolinguísticas e desenvolver trabalho prático, na área de estudos que havia iniciado no âmbito do MPLNM da Universidade Aberta, enquanto docente de Português Língua «Materna» da cidade de Tampere. Convém clarificar que, na Finlândia, os imigrantes (ou descendentes de imigrantes) em idade escolar dos 6 (pré-escolar) aos 15 anos (9.º ano) têm direito a frequentar aulas da respetiva Língua «Materna», assim designadas a partir do finlandês «*Oman äidinkielen*». No entanto, essa Língua «Materna» pode ser simplesmente a língua de origem do imigrante, a sua língua de herança, não tendo de ser coincidente com a sua língua materna ou língua primeira (L1). Isto porque, muitos dos

alunos que frequentam estas aulas de Língua «Materna» vivem em contextos familiares bilíngues, ou mesmo, plurilíngues, o que torna difícil rotular cada uma das línguas que os mesmos falam. Por exemplo, em casa, alguns dos nossos alunos falam com a mãe aquela que é designada pelas autoridades locais como língua «materna», o português, e com o pai, a língua da comunidade, o finlandês. É nesta medida que, independentemente da relação que se estabelece entre os alunos e a respetiva língua, as aulas são sempre designadas por Língua «Materna», em termos genéricos, daí a referência a aulas de Português Língua «Materna», no caso dos sujeitos deste estudo.

A frequência das aulas de Língua «Materna» é, assim, um direito que assiste aos alunos imigrantes na Finlândia, sendo condição essencial que todos eles tenham conhecimentos básicos da língua em questão, neste caso o português, a nível da compreensão e da produção oral. Além desta condição de carácter fundamental, exige-se ainda que os alunos reúnam um dos seguintes requisitos: (1) terem nascido num dos países cuja língua nacional e/ou oficial seja o português; (2) serem filhos de imigrantes oriundos de um dos países cuja língua nacional e/ou oficial seja o português; ou (3) terem vivido num dos países cuja língua nacional e/ou oficial seja o português. Enfatizamos aqui a convicção de que o Ministério da Educação Finlandês, apesar de não seguir a recomendação da Comissão das Comunidades Europeias (CCE) para que o ensino da língua materna/língua de herança dos alunos imigrantes seja integrado no horário letivo dos mesmos, com vista a reverter a tendência de segregação a que estes estão sujeitos, revela alguma preocupação com a questão, ao reconhecer que:

«Todos os alunos devem poder manter e desenvolver também a sua própria língua materna, além da aprendizagem do Finlandês ou do Sueco. Uma forte identidade linguística e cultural ajuda os alunos e estudantes a integrarem-se também na sua nova comunidade» (Tikkanen, 2010:38 *apud* Piippo & Teixeira, 2013:527).

Na Finlândia são reconhecidas duas línguas nacionais – o finlandês e o sueco – e algumas línguas minoritárias, como o lapão¹ ou o romani, bem como a língua gestual. O estatuto

¹ O lapão, também designado de lapónico, saami ou sámi, é ainda uma língua minoritária na Suécia, na Noruega e na Rússia.

de língua nacional do sueco obriga a que todos os serviços públicos finlandeses estejam preparados para dar resposta em ambas as línguas, o finlandês e o sueco. Além disso, o sueco é disciplina obrigatória, exceto para os alunos que tenham como língua materna o lapão ou o romani, que podem optar entre o finlandês e o sueco como segunda língua. Não obstante o estatuto de língua nacional e a obrigatoriedade de ensino, o sueco tem um tratamento similar a qualquer outra língua que não a língua materna dos falantes de finlandês. Na realidade, a maioria dos finlandeses aprende o sueco por obrigação, mais do que por opção, a língua não é usada no dia a dia o que dificulta a fluência na mesma e faz com que estes falantes sejam mais fluentes noutras línguas aprendidas como língua estrangeira. Segundo dados oficiais², no final de 2013, 4 869 362 pessoas (89,24% da população) tinha o finlandês como língua materna, 290 910 (5,33 %) o sueco, e 1930 (0,04%) o lapão³. Entre os restantes cerca de 5% da população contam-se, segundo dados referentes a 2013, apenas 2072 indivíduos que tinham o português como língua materna⁴.

À partida, o reduzido número de imigrantes na Finlândia falantes de português, indicador de um igualmente diminuto número de alunos a frequentarem as aulas de Português Língua «Materna», poderia ter sido dissuasor no momento de decidir sobre o tema da presente dissertação. No entanto, as novas experiências, a nível pessoal e profissional, associadas a um profundo interesse pela língua portuguesa determinaram a definição do tema da mesma: a aquisição/aprendizagem da competência pragmática por sujeitos falantes de herança a estudarem em escolas cuja língua de ensino é o finlandês. Desconhecemos a existência de estudos no âmbito da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (ADL) de lusodescendentes falantes de herança a residirem na Finlândia, nomeadamente sobre a aquisição/aprendizagem da competência pragmática, pelo que, considerámos ser esta uma área de estudo mais inovadora para o desenvolvimento do

² In Official Statistics of Finland (OSF): Population structure (2013). Appendix table 1. Population according to language 1980–2013. Helsinki: Statistics Finland [consult. 16 jun 2014]. Disponível em [www:<URL: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_001_en.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_001_en.html).

³ O conjunto das três línguas lapónicas faladas na Finlândia: lapão nórdico, lapão inari e lapão skolt

⁴ No entanto, o número de indivíduos nascidos em países de língua oficial portuguesa é superior (2166), pelo que depreendemos que alguns deles não têm, ou não consideram ter, o português como língua materna.

presente trabalho. Adicionalmente, a diversidade do contexto sociocultural de acolhimento relativamente aos contextos de origem dos alunos da amostra delimitou o objeto de estudo deste trabalho: a realização de atos ilocutórios diretivos – pedido e ordem – bem como o recurso (ou não) a expressões de delicadeza por parte destes sujeitos.

É sabido que as escolhas pragmáticas dos falantes são determinadas por diversos fatores, nomeadamente de cariz sociocultural e sociolinguístico. O contexto social, cultural e linguístico em que estão imersos os alunos deste estudo difere dos contextos de origem de cada um deles, pelo que, enquanto docente de Português Língua Não-Materna, pretendo com o presente trabalho aprofundar os meus conhecimentos sobre esta questão e, paralelamente, contribuir para dar a conhecer um pouco a realidade dos lusodescendentes a residirem na Finlândia.

1.2. Objetivos, questões de investigação e hipóteses prévias

O número de lusodescendentes residentes na Finlândia não é muito expressivo, pelo que não se poderia, à partida, esperar um número elevado de sujeitos para realizar este estudo. Ainda assim, ao longo do ano letivo de 2014-2015, estiveram inscritos nas aulas de Português na cidade de Tampere 17 alunos, pelo que, a nossa expectativa inicial era podermos testar esses 17 falantes de herança. Todavia, resultado de condicionantes externas que não pudemos controlar, realizaram o teste, somente, nove desses alunos. Os restantes não participaram no estudo por razões várias: deixar de frequentar as aulas ainda antes de iniciarmos o processo de recolha de dados (um aluno); não ser lusodescendente (um aluno); não frequentar o ensino formal numa escola finlandesa (uma aluna); não possuir as competências de compreensão do oral/da escrita e expressão oral/escrita em língua portuguesa indispensáveis à realização do teste (um aluno); não querer integrar o estudo (quatro alunos).

Num contexto ideal, poderíamos testar um número de sujeitos mais representativo e suficientemente equilibrado, no que concerne as variáveis género e faixa etária, o que nos teria permitido definir as variáveis dependentes e as variáveis independentes do

nosso estudo e, por conseguinte, cumprir com o desenho experimental inicialmente delineado. Segundo Batoréo (2000:579 e seg.), as variáveis dependentes estão sujeitas a variação, pelo que podem ser objeto de avaliação, ao passo que as variáveis independentes surgem quando não há variação, mas sim equilíbrio e, por isso, não são objeto de avaliação. Por conseguinte, ao selecionarmos alunos que frequentavam escolas cuja língua de ensino é o finlandês, estávamos a definir, à partida, uma das nossas variáveis independentes. A par com essa variável pretendíamos trabalhar com outras duas variáveis independentes, a faixa etária e o género dos sujeitos. Note-se que são as variáveis independentes que condicionam as escolhas pragmáticas dos sujeitos e, por isso, é em função delas que se quer avaliar as variáveis dependentes.

Outra das etapas, inicialmente, definida pelo presente desenho experimental, elaborado com base noutros estudos realizados em torno da produção linguística, na área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, ou outra, (cf. Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Batoréo, 2000; Mateus *et al.* (orgs.) 2003-2008), era a aplicação do teste linguístico – Tarefas de Elicitação do Discurso – a um grupo de controlo constituído por falantes nativos de português. A aplicação do teste a um grupo de controlo ter-nos-ia permitido realizar uma análise estatística ou comparativa dos dados que recolhêssemos através da aplicação do mesmo teste linguístico, quer aos falantes de herança do estudo, quer aos alunos do grupo de controlo.

Efetivamente, o presente estudo foi desenvolvido em condições que limitaram a aplicação do desenho experimental bem como a definição das variáveis dependentes e independentes, resultando num trabalho mais descritivo do que analítico.

A partir do nosso objeto de estudo específico – a aquisição e/ou aprendizagem da competência pragmática em contexto plurilingue na Finlândia por sujeitos falantes de português e de finlandês – delineámos, inicialmente, alguns objetivos gerais que foram sendo direcionados para o contexto específico em que se insere a amostra. Assim, pretendemos com o presente estudo descrever a situação linguística da população da amostra no que concerne o processo de aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa. Em termos mais precisos, pretendemos, antes de mais, avaliar o modo como se processa a aquisição e/ou a aprendizagem e o uso da competência pragmática por

falantes de herança de português a frequentarem escolas finlandesas. Nesta medida, o desenvolvimento do estudo passou, amplamente, pela análise dos resultados obtidos com testes de cariz linguístico – Tarefas de Elicitação do Discurso –, que nos permitissem perceber quais as estratégias comunicativas usadas pelos sujeitos da amostra. Antes, porém, na linha do que defendem alguns investigadores da área (cf. Sim-Sim, 1998; Flores, 2013), recolhemos dados através da aplicação de uma *Ficha Sociolinguística* (vide Anexo A, pp. 95-97) de modo a podermos traçar o perfil sociolinguístico dos falantes e verificar de que forma o contexto em que se inserem condiciona a sua produção linguística. A nossa *Ficha Sociolinguística* foi elaborada a partir da que foi utilizada no âmbito do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Mateus et al. (orgs.) 2005-2008).

No que concerne o uso da competência pragmática, direccionámos o presente estudo para a realização de atos ilocutórios diretivos, de pedido e de ordem, bem como o grau de formalização das expressões de delicadeza por parte dos sujeitos da amostra. Por conseguinte, definimos dois objetivos para este trabalho: (i) analisar a realização dos atos ilocutórios diretivos de pedido e de ordem por parte de lusodescendentes falantes de herança, residentes na Finlândia, a frequentar o ensino básico (pré-escolar ao 9.º ano) e aulas de Português Língua «Materna»; e (ii) verificar se o contexto sociocultural e linguístico de imersão dos sujeitos da amostra influencia as escolhas pragmáticas desses falantes, nomeadamente, no que concerne o grau de formalização das expressões de delicadeza.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo e os objetivos da investigação que estamos a realizar, pretendemos desenvolver o presente trabalho a partir das seguintes questões:

- (i) A realização do mesmo pedido, ou da mesma ordem, por cada um dos sujeitos ou subgrupos de sujeitos da amostra é semelhante ou díspar?
- (ii) Os falantes de herança da nossa amostra reconhecem a importância da dimensão da delicadeza, conforme enunciada por Sim-Sim (1998:200), na formulação de pedidos?
- (iii) Há diferenças na expressão da delicadeza por parte dos sujeitos da amostra que sempre viveram na Finlândia e os que para lá emigraram?

- (iv) Há diferenças na expressão da delicadeza em função da faixa etária ou do género dos sujeitos?
- (v) O recurso à expressão da delicadeza ocorre de forma diversa nas tarefas de resposta mais fechada/orientada e nas de resposta aberta?

No seguimento das questões de investigação atrás enumeradas, apresentamos as seguintes hipóteses prévias de trabalho, que, serão, posteriormente, discutidas em função dos resultados obtidos:

- (i) Os falantes de herança de português a residirem na Finlândia e a estudarem em escolas cuja língua de ensino é o finlandês realizam os pedidos e as ordens de forma mais direta do que os falantes nativos.
- (ii) Quanto mais novos são os falantes de herança de português a residirem na Finlândia e a estudarem em escolas cuja língua de ensino é o finlandês menor é o recurso a expressões de delicadeza e a estratégias de mitigação do discurso na formulação de atos ilocutórios de pedido e de ordem.

1.3. Organização do estudo

A presente dissertação, norteada pelas linhas mestras atrás expostas, está organizada em cinco capítulos, sendo que o corpo principal do trabalho é desenvolvido nos capítulos 2, 3 e 4. No capítulo que precede esse corpo principal do trabalho, 1. INTRODUÇÃO, apresentamos o contexto e a justificação do estudo, os objetivos que definimos para o mesmo, as questões que decidimos trabalhar e as hipóteses prévias que formulámos. O presente capítulo termina com este ponto, no qual descrevemos a organização do estudo.

O primeiro dos capítulos que constituem o corpo principal do trabalho, Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO, compreende quatro subcapítulos, o primeiro dos quais, referente ao contexto linguístico, se desenvolve em torno dos conceitos Pragmática e Delicadeza linguísticas. Por seu turno, o segundo foca-se no contexto psicolinguístico do estudo e o terceiro nos aspetos sociolinguísticos. Este capítulo encerra com o enquadramento da política de língua para as línguas de herança na Finlândia.

No capítulo 3. METODOLOGIA, descrevemos a população e a amostra, procedendo à caracterização sociolinguística da mesma no ponto 3.1 e, nos outros dois subcapítulos que completam o capítulo da Metodologia, descrevemos a preparação do trabalho de campo e a aplicação dos pré-testes. Estas etapas antecederam a recolha dos dados do *corpus* linguístico, realizada através da aplicação de um teste linguístico de *Tarefas de Elicitação do Discurso*, etapa apresentada no subcapítulo 3.2. e respetivos subpontos.

Os dados do *corpus* linguístico são apresentados e analisados no capítulo 4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS. No capítulo 5 CONCLUSÃO, tecemos as nossas considerações finais sobre o estudo.

Este trabalho inclui ainda a Bibliografia que lhe serviu de base teórica e os Anexos. Estes compreendem três tipos de documentos: (i) os originais da *Ficha Sociolinguística* (Anexo A) e do *Teste Linguístico* (Anexo D); (ii) cópias de uma *Ficha Sociolinguística* com informação de um dos sujeitos da amostra, selecionada aleatoriamente, (Anexo B) e de um *Teste Linguístico*, com as respostas de um dos sujeitos, igualmente, escolhido de forma aleatória, (Anexo E); (iii) tabelas com a informação sobre os sujeitos da amostra recolhida através da *Ficha Sociolinguística* (Anexo C) e com as respostas dos sujeitos ao *Teste Linguístico* (Anexos F-I).

O presente trabalho segue o Acordo Ortográfico de 1990, ainda assim, mantivemos a grafia original da bibliografia consultada, pelo que as citações estão conforme as fontes consultadas e citadas, exceto nos casos em que explicitamente referimos que o texto foi adaptado e/ou traduzido por nós a partir do original.

Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Enquadramento linguístico

2.1.1. Pragmática linguística

Ao circunscrevermos o enquadramento teórico em que nos propusemos realizar o presente trabalho, consideramos, antes de mais, essencial refletir sobre dois dos conceitos em torno dos quais o mesmo se desenvolve – Pragmática linguística e ato de fala. Sobre a Pragmática importa referir que é uma disciplina da Linguística que se ocupa do estudo sobre o uso que os participantes num ato de comunicação fazem da língua em contexto social (cf. Crystal, 2008:240; Bachman, 1990:84; Sim-Sim, 1998:189), ou seja, é a disciplina da Linguística que «estuda as acções humanas que têm a ver com a linguagem humana», isto é, com a comunicação entre falantes (Lima, 2007:13), cujo objeto de estudo é o conjunto dos «princípios reguladores da atividade verbal» (Gouveia, 1996:383).

No âmbito da Pragmática, o presente trabalho ocupa-se dos atos de fala, também designados atos linguísticos ou atos ilocutórios. O termo foi inicialmente cunhado por Austin (1962), que considera que na realização plena de um ato de fala coocorrem três tipos de atos: o ato locutório, o ato ilocutório e o de ato perlocutório. Segundo o autor, o ato locutório corresponde à produção de um enunciado dirigido a um interlocutor; ao passo que o ato ilocutório consiste na realização de determinado objetivo (por exemplo, prometer, ordenar, pedir, agradecer) mediante a produção de um enunciado cujo conteúdo proposicional está marcado pela força ilocutória; e o ato perlocutório diz respeito aos efeitos produzidos no interlocutor (Austin, 1962:94, 99, 101)⁵.

⁵ «The act of 'saying something' in this full normal sense I call, i.e. dub, the performance of a locutionary act, and the study of utterances thus far and in these respects the study of locutions, or of the full units of speech. [...] I explained the performance of an act in this new and second sense as the performance of an 'illocutionary' act, i.e. performance of an act in saying something as opposed to performance of an act of saying something; and I shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of 'illocutionary forces'. [...] There is yet a further sense (C) in which to perform a locutionary act, and therein an illocutionary act, may also be to perform an act of another kind. Saying something will often, or even normally, produce certain consequential effects upon the feelings, thoughts, or actions of the audience, or of the speaker, or of other persons: and it may be done with the design, intention, or purpose of producing them; and we may then say, thinking of this, that the speaker has

Apesar de ter sido Austin quem primeiro introduziu o conceito de ato de fala, foi a teoria dos atos de fala de Searle (1969; 1976) que se impôs como referência na área. Searle apresenta uma reformulação da teoria de Austin, apontando-lhe diversas lacunas, desde a confusão entre atos e verbos, ao uso de verbos que não são ilocutórios, passando pela excessiva sobreposição das categorias apresentadas, bem como a imensa heterogeneidade das mesmas até à desadequação dos verbos enumerados, mas destaca a falta notória de critérios classificativos (cf. Searle, 1976:9-10)⁶.

Segundo Gouveia (2008), um ato de fala traduz-se no uso de um enunciado para realizar uma ação (por exemplo, prometer, avisar, informar, ordenar, ...) adequada ao contexto em que ocorre a produção do mesmo, ou seja, são ações realizadas linguisticamente, cuja categorização visa efetuar a descrição tipológica dos atos de fala.

Associada aos atos ilocutórios está a força ilocutória de um enunciado, a qual depende do objetivo do locutor. Note-se que é a intenção com que produz o seu enunciado, que define o objetivo ilocutório, pelo que, essa força pode assumir diferentes funções, nomeadamente, de ordem, de promessa e de asserção, dependendo do objetivo ilocutório (cf. Austin, 1962; Searle, 1969; Xavier & Mateus, 1992). Efetivamente, é este que regula aquela, «tornando possível que dois enunciados tenham o mesmo objectivo ilocutório, mas forças distintas.» (Gouveia, 1996:391). Muitas vezes, essa força ilocutória (ou ilocucionária) é indicada pelo contexto, não sendo, por isso, necessário ao locutor apresentar indicadores sintáticos (cf. Austin, 1962; Searle, 1969; Xavier & Mateus, 1992).

Searle, embora reconheça haver outras que têm de ser, igualmente, consideradas, destaca, na elaboração da sua tipologia dos atos ilocutórios, três dimensões: a força ilocutória, o objetivo ilocutório e a condição de sinceridade, por parte do locutor na expressão da sua atitude em relação ao conteúdo do enunciado que profere (cf. Searle,

performed an act in the nomenclature of which reference is made either (C. a), only obliquely, or even (C. b), not at all, to the performance of the locutionary or illocutionary act. We shall call the performance of an act of this kind the performance of a perlocutionary act or perlocution.» (Austin, 1962:94, 99, 101)

⁶ «In sum, there are (at least) six related difficulties with Austin's taxonomy; in ascending order of importance: there is a persistent confusion between verbs and acts, not all the verbs are illocutionary verbs, there is too much overlap of the categories, too much heterogeneity within the categories, many of the verbs listed in the categories don't satisfy the definition given for the category and, most important, there is no consistent principle of classification. » (Searle, 1976:9-10)

1979:5). A tipologia dos atos ilocutórios apresentada pelo autor tem sido recorrentemente sistematizada por outros autores da área de estudos da Pragmática (cf. Gouveia, 1996:392; 2008:3-4; Duarte, 2000:348; Mateus *et al.*, 2003), no presente trabalho, seguimos a proposta mais recente de Gouveia (*vide* Quadro 2.1.).

TIPO DE ATO	OBJETIVO ILOCUTÓRIO
ASSERTIVO	Relacionar o locutor com a verdade daquilo que ele próprio expressa no seu enunciado. Ex.: A aula de Português é às 10h.
DIRETIVO	Levar o alocutário a realizar a ação (verbal ou não verbal) que o locutor expressa no seu enunciado. Ex.: Desliga o telemóvel!
COMPROMISSIVO	Comprometer o locutor com a realização da ação (futura) expressa no seu enunciado. Ex.: Devolvo-te os apontamentos na segunda-feira.
EXPRESSIVO	Expressar o estado psicológico do locutor acerca da realidade expressa no seu enunciado. Ex.: Adorei a tua visita surpresa!
DECLARAÇÕES	Trazer uma nova realidade à existência; alterar a realidade das coisas, por meio da realização do ato. Ex.: Declaro encerrada a sessão.
DECLARAÇÕES ASSERTIVAS	Trazer uma nova realidade à existência; alterar a realidade das coisas, por meio da realização do ato, mas relacionando o locutor com a verdade daquilo que ele próprio expressa no seu enunciado. Ex.: É a resposta do João que está certa.

Quadro 2.1. Tipologia dos atos ilocutórios (Gouveia, 2008:3-4, adaptado)

Sobre os atos ilocutórios diretivos de pedido e de ordem, o objeto de estudo do presente trabalho, importa ainda referir que, sendo estes formulados pelo locutor com vista a que o interlocutor realize uma ação, os mesmos devem ser produzidos num determinado

contexto e obedecer a determinadas características. No âmbito do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Arim afirma que os pedidos pressupõem:

- que a relação social entre os falantes seja ou simétrica ou de subalternidade do locutor em relação ao interlocutor (na generalidade dos casos, uma pessoa não dá ordens a um amigo, nem um empregado dá ordens ao seu patrão, apenas formula pedidos);
- que na sua expressão mais directa, o tipo de oração seja imperativo ou interrogativo;
- que sejam usadas formas de cortesia, como a fórmula “se faz favor”/“por favor”, o imperfeito de cortesia (ex.: queria um café.), diminutivos (ex.: dá-me um cafezinho.), verbos modais (ex.: podes dar-me um café?), etc. (Arim, 2008:1)

Sobre as ordens, a mesma autora refere que importa que se verifique o seguinte:

- que a relação social entre os falantes seja de subalternidade do interlocutor em relação ao locutor;
- que na sua expressão directa, o enunciado seja de tipo imperativo;
- que o modo verbal utilizado seja o imperativo ou que, em alternativa, seja usada uma expressão nominal (por exemplo, “silêncio!”). (Arim, 2008:6)

Em suma, os atos de fala traduzem-se na formulação de um qualquer enunciado num determinado contexto de comunicação, quer tenha associada ou não a intenção do locutor de agir sobre o alocutário. Havendo essa intenção estamos perante um ato ilocutório. Os atos ilocutórios podem ser atos de fala diretos – quando, por exemplo se formula uma pergunta para obter uma resposta – ou atos de fala indiretos – quando se realiza um ato ilocutório por meio de outro, por exemplo, formulando um pedido através de uma pergunta. A produção e a compreensão dos atos de fala indiretos estão profundamente ligadas ao princípio da cooperação de Grice (2004[1975]:45).

Segundo Casanova (1996:429), recorre-se por vezes ao princípio da delicadeza para tentar encontrar um ponto de equilíbrio entre a clareza e o bom relacionamento, isto porque, a autora considera que a clareza (sê claro – máxima do modo, que integra o princípio da cooperação de Grice) origina, quer aproximação, quer agressão e conflito. Ainda segundo a mesma autora, são os atos ilocutórios diretivos que mais recorrem ao princípio da

delicadeza, através de formulações indiretas, como sejam a pergunta ou a mera sugestão para formular um pedido. Note-se que os atos diretivos visam sempre satisfazer o «querer» do locutor sobre o alocutário, que pode ser formulado sob a forma de uma ordem ou de um desejo, embora a ordem (legítima) seja para ser cumprida e o desejo para ser satisfeito (cf. Casanova, 1996:426). A autora considera que os desejos podem ser intensificados, sem que passem, por isso, a ser ordens, do mesmo modo que as ordens podem ser mitigadas, sem que deixem de ser ordens (Casanova, 1996:426). Na realidade, se o poder do locutor for inequívoco é comum recorrer-se à máxima do tato, de modo a minimizar os aspetos desagradáveis da ordem, evitando-se deste modo a invocação do poder daquele. Segundo a autora, os atos diretivos de resposta física podem ser divididos em subclasses tendo por base a relação locutor-alocutário-conteúdo proposicional (*vide* Quadro 2.2.).

TIPO DE ATO		DIREÇÃO DE INTERESSES		
QUERER	ORDEM	Objetiva (i.e. ordem social ou institucional reconhecidas)		
		Subjetiva		
	DESEJO	Pedido (do locutor)		
		Sugestão (para o alocutário)	personalizada	conselho
				aviso
		despersonalizada	aviso	
instrução				

Quadro 2.2. Tipologia dos atos diretivos quanto à força ilocutória (Casanova, 1996:435)

2.1.2. Delicadeza linguística

No âmbito do enquadramento linguístico para o presente trabalho, importa ainda considerar a delicadeza linguística, fenómeno que se insere, também, no domínio de estudos da Pragmática. Consideramos que a delicadeza diz respeito às escolhas linguísticas mitigadas, que os interlocutores realizam, com o propósito de modificarem os atos de discurso com valores ilocutórios mais ameaçadores (cf. Batoréo, 2015:167-168), sendo, por isso, condição essencial à sobrevivência em sociedade e à sobrevivência das sociedades (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2011:38).

Na literatura linguística portuguesa, o termo delicadeza tem vindo a ser usado por autores como Marques (1988), Gouveia (1996), Duarte (2000) e, sobretudo, por Carreira (1995, 1997, 2001 e 2014), ainda que esta não seja uma opção consensual, verificando-se, antes, uma «polifonia terminológica» em torno de três termos – delicadeza, cortesia e polidez –, como constata Batoréo (2015:167). Efetivamente, embora o termo delicadeza seja o mais abrangente, uma vez que inclui a interioridade, ou intencionalidade (se considerado em termos linguísticos), e as respetivas manifestações (Carreira, 2014:29), muitos têm sido os investigadores de expressão portuguesa e castelhana a preterir-lo em prol do termo cortesia, o qual, correntemente, diz, tão somente, respeito às regras de etiqueta. Por seu turno, o termo polidez, que, em linguagem comum, remete para a superfície polida, sem ângulos nem imperfeições, é o menos utilizado dos três. Efetivamente, os termos *politeness*, dos estudos anglo-saxónicos (cf. Brown & Levinson, 1978 e 1987), e *politesse*, dos estudos linguísticos francófonos (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992 e 2005), derivaram nos vocábulos *cortesía*, em castelhano (cf. Haverkate, 1994 *apud* Batoréo, 2015:167), *polidez*, em português do Brasil (cf. Rodrigues, 2003:13), e *delicadeza*, em português europeu (cf. Marques, 1988; Gouveia, 1996; Duarte, 2000; Carreira, 2001 e 2014).

No presente trabalho, em consonância com o que defende Carreira, optamos pelo emprego do termo *delicadeza*, por, também, nós considerarmos que

o termo “delicadeza” pela sua abrangência na intuição linguística dos falantes, est[á] mais apto do que o termo “cortesía” a designar um domínio de estudo polifacetado que contemple tanto a intencionalidade e a relação interpessoal e

social, como as manifestações verbais e não verbais e as suas regras de funcionamento. (Carreira, 2014:30)

Brown & Levinson (1978), na sequência da Teoria das Faces de Goffman (1967) e da definição de face que ele apresenta⁷, elaboraram uma teoria sobre a delicadeza linguística em que apresentam a distinção entre face negativa⁸ e face positiva⁹, bem como a noção de atos ameaçadores do discurso (*Face Threatening Act – FTA*). Na sequência dessa teoria, surgiu a distinção entre a delicadeza positiva e a delicadeza negativa. A delicadeza pode, assim, assumir uma direção positiva, os atos valorizadores das faces do interlocutor (a partir do inglês, *Face Flattering Act*, FFA), ou negativa, os atos ameaçadores do discurso (do inglês, *Face Threatening Act*, FTA), dependendo se o enunciado coloca maior ou menor valor no interlocutor, o grau de delicadeza é positivo ou negativo. Na primeira situação o enunciado é mais direto e claro, ao passo que na segunda a imposição sobrepõe-se à clareza (cf. Brown & Levinson, 1983; Bachman, 1990; Leech, 2003:108). Carreira (2014:35) considera que as escolhas linguísticas dos falantes são determinadas por três fatores: a relação de poder, a distância social e o peso da imposição, ou seja, o grau da ameaça para a face, os atos ameaçadores do discurso. Estes são três dos fatores que consideraremos para a análise do nosso *corpus*, à semelhança do estudo desenvolvido por Peterson (2010), sobre a delicadeza nos atos de pedido em finlandês.

Foi Leech (2007), quem desenhou o enquadramento linguístico para as formas de delicadeza, a partir da reformulação das máximas de delicadeza que havia definido anteriormente (cf. Leech, 1983:132): máxima de tato, de generosidade, de concordância, de modéstia, de acordo e de simpatia, convertendo-as na Grande Estratégia de Delicadeza (*GSP*, do original *Grand Strategy of Politeness*). Segundo a Grande Estratégia de Delicadeza, para ser educado, *S* (= o sujeito) comunica significados que (i) colocam grande

⁷ «The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes[...]» (Goffman, 1967:5)

⁸ «the basic face claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction – i.e. freedom of action and freedom of imposition.» (Brown & Levinson, 1987:61).

⁹ «the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants» (Brown & Levinson, 1987:61).

valor no que diz respeito ao *O* (= outro), e (ii) colocam um valor mais baixo no que concerne o *S*. (Leech, 2003: 108)¹⁰.

2.2. Enquadramento psicolinguístico

A Psicolinguística, cujas origens são atribuídas a diversas correntes e tendências oriundas de diferentes quadrantes geográficos, afirmou-se como nova disciplina, no seguimento da conjugação de forças entre a Psicologia e a Linguística, em meados do século XX (cf. Batóreo, 2000:166). Durante a segunda metade do século XX, passou por quatro etapas: a fase inicial de carácter formativo, a etapa linguística, a fase cognitiva e a etapa interdisciplinar no âmbito da Ciência Cognitiva. Ainda segundo a mesma autora, o objetivo inicial – «fornecer uma exposição o mais informativa possível sobre o comportamento linguístico e criar uma teoria da linguagem, vinda ao encontro da ciência cognitiva e da teoria da aquisição da linguagem.» (Batóreo, 2000:174) – prevalecia ainda nesta última etapa.

A Psicolinguística tem por base três componentes entre si relacionadas: a produção, a compreensão e a aquisição da linguagem. Por produção pode entender-se ser o processo de estruturação da mensagem a materializar na oralidade, na escrita ou através de gestos. Já a compreensão é entendida como o processo de decifração e de interpretação da mensagem. Por outro lado, a aquisição, como já foi referido anteriormente, resulta de uma apropriação subconsciente de um sistema linguístico e, por isso, podemos falar de aquisição da linguagem oral ou da língua materna. Ou seja, a aquisição da linguagem ocorre de modo espontâneo e natural, por oposição à aprendizagem que implica um processo formal¹¹. Embora sejam processos distintos, podem cruzar-se e influenciar-se mutuamente durante o crescimento do sujeito. Inclusivamente, no caso da língua não-

¹⁰ «In order to be polite, *S* expresses or implies meanings which associate a high value with what pertains to *O* (other person(s), mainly the addressee) or associates a low value with what pertains the *S* (self, speaker)» Leech, 2007:181).

¹¹ Sobre esta questão, podemos consultar o trabalho da professora Graça Castro Pinto «O ORAL E A ESCRITA: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos». In: *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, Porto, 2005, pp. 337-372. Disponível em [www:<URL: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4739.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4739.pdf).

materna, os processos de aquisição e de aprendizagem podem convergir para um mesmo fim, acabando por complementar-se (cf. Sim-Sim, 1998:21, 28-29). Pelas razões aqui enunciadas, importa salientar que é a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem que fornece bases teóricas essenciais ao desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente, sobre os processos de aquisição e de aprendizagem da linguagem.

Sobre a questão da aquisição e aprendizagem da linguagem, importa perceber de que forma se tem desenvolvido a aquisição das línguas faladas por parte dos sujeitos da amostra, nomeadamente, no que concerne a competência pragmática, atendendo ao contexto sociolinguístico em que os mesmos estão imersos. Isto porque, os falantes de herança da nossa amostra frequentam escolas cuja língua de ensino é o finlandês e estão imersos numa comunidade falante de finlandês, mas trazem consigo a herança linguística da mãe, do pai, ou de ambos. Havendo, ainda, sujeitos que nasceram e viveram em países de expressão portuguesa. Note-se que, como foi referido anteriormente, «raramente a mestria nas duas línguas é idêntica» (Sim-Sim, 1998:273), uma vez que o processo de aquisição e desenvolvimento das mesmas não decorre de forma semelhante ao processo de aquisição de uma única língua materna (cf. Xavier & Mateus, 1992). Se assim for, é natural e expectável que «pelo menos numa das línguas, a competência comunicativa e gramatical não seja comparável com a do monolingue nativo.» (cf. Xavier & Mateus, 1992). Por todas as razões acima enunciadas, o desenvolvimento do estudo passa, amplamente, pela análise dos resultados obtidos com testes de cariz linguístico – Tarefas de Elicitação do Discurso –, que nos permitam perceber quais as estratégias comunicativas usadas pelos sujeitos da amostra.

2.2.1. Aquisição e desenvolvimento da competência pragmática

A competência pragmática é a capacidade que o falante tem para usar os recursos linguísticos de que dispõe de forma adequada ao contexto em que ocorre a interação comunicativa. Essa capacidade reflete-se, sobretudo, ao nível de duas das componentes da Psicolinguística: a produção e a compreensão de enunciados adequados ao contexto, uma vez que, é isso que se espera de um falante (cf. Bachman, 1990; Xavier e Mateus, 1992; Bialystok, 1993:43; Viljamaa, 2012:16).

Por oposição ao conhecimento implícito ou intuitivo da língua materna, surge o conhecimento explícito, definido por Sim-Sim (1998:147) como sendo o «produto resultante da apreensão consciente da informação, com explicitação das regras, uso de terminologia específica e possível formulação de hipóteses». Enquanto que o primeiro é normalmente associado à aquisição da língua materna, que ocorre por exposição e em contexto não formal, o segundo é relacionado com a aprendizagem quer da língua não materna, quer da língua materna, em contexto formal, como seja a escola. Nesse sentido, também se pode concluir que o conhecimento implícito da língua está na base da competência sintática, a qual é distinta da consciência sintática, já que esta implica reflexão e, por isso, pressupõe um conhecimento explícito da língua. É este o conhecimento que se espera de uma falante de PLNM, ainda que o mesmo se encontre numa fase inicial do processo de aprendizagem dessa língua.

Se por um lado, podemos referir a aquisição da competência pragmática, por exposição à língua, no caso dos falantes nativos, em relação aos falantes de herança devemos, antes, considerar ser esse um processo de aprendizagem.

Por conseguinte, o desenvolvimento da competência pragmática nos falantes de herança ocorre de forma diversa do desenvolvimento numa língua materna, na qual é profundamente controlada pelo contexto sociocultural e pela interação social, ao passo que nas outras línguas que o sujeito aprende, além da sua língua materna, esse desenvolvimento depende sobretudo da vontade, do empenho e das preferências de cada individuo (cf. Kecskes, 2013).

Note-se que a competência pragmática é cada vez mais encarada como um dos objetivos a alcançar na aprendizagem de uma língua não-materna, uma vez que é crucial para qualquer falante saber usar a língua alvo em contexto. Só formulando enunciados social e culturalmente aceites o falante poderá evitar falhas ao nível da pragmática intercultural (cf. Glaser, 2009). Assim, no que concerne a aquisição e o desenvolvimento da competência pragmática, por parte de falantes de herança – a população em estudo –, importa refletir, antes de mais, sobre o que é a competência pragmática, mas também sobre outros conceitos que lhe estão associados, como sejam o conhecimento pragmático e a competência comunicativa. Por conhecimento pragmático entendemos o

conjunto de regras, que vão sendo interiorizadas pelo falante, sobre como usar a língua adequadamente. Já a competência comunicativa, termo introduzido por Hymes, na década de 70, como resposta à distinção entre competência e desempenho apresentada por Chomsky (1965:4)¹², diz respeito ao conhecimento da língua e à capacidade para a usar (cf. Hymes, (1972:282).

Bialystok (1993:43) considera a existência de três aspetos fundamentais da Pragmática na definição de competência pragmática que apresenta: o conhecimento dos diferentes atos de fala; o conhecimento do que está implícito na produção do interlocutor; e conhecimento da estrutura do discurso.¹³

Se considerarmos que o conhecimento pragmático diz respeito ao uso adequado que o falante faz da língua, tendo em conta o contexto social e revelando o domínio das estruturas da mesma e das regras conversacionais, percebemos que, é essencial, para se poder conversar numa determinada língua, dominar a estrutura da mesma (cf. Sim-Sim, 1998:207). A conversa, ou a comunicação verbal, é uma forma particular de interação comunicativa e é também uma forma extremamente cooperativa de interagir, que pressupõe que ambos os interlocutores respeitem os princípios subjacentes à eficácia e ao sucesso do diálogo (cf. Sim-Sim, 1998:183). Uma vez que, para que a comunicação verbal seja bem-sucedida, é necessário que o ouvinte identifique a intenção comunicativa do interlocutor (cf. Sim-Sim, 1998:205), ambos os participantes no ato de comunicar têm de conhecer as estruturas da língua e saber usá-las em contexto. Por isso mesmo, o nível de competência conversacional de um indivíduo depende da mestria com que ele usa as

¹² CHOMSKY, N 1978 «Language and Unconscious Knowledge». In J. H., SMITH (ed). *Psychoanalysis and Language, Psychiatry and the Humanities*, vol. 3, Yale University Press, New Haven; republished in Chomsky, N (1980), pp. 217-254 and 287-290. Disponível em [www:<URL: http://www.tau.ac.il/~kasher/pchp.htm](http://www.tau.ac.il/~kasher/pchp.htm) , [Consult. 29 março 2016].

¹³ «Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes – to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to understand speakers' real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in forms – indirect requests, irony and sarcasm are some examples. It includes command of the rules by which utterances are strung together to create discourse. This apparently simple achievement to produce coherent speech itself has several components – turn-taking, cooperation, cohesion. These three aspects of pragmatic competence converge most prominently on the ability to use and interpret nonliteral forms, such as metaphorical uses of language and indirect requests.» (Bialystok, 1993:43)

estratégias linguísticas, extralinguísticas (postura, gestos, movimento da cabeça e dos olhos) e prosódicas (entoação, ritmo e pausas no discurso) adequadas ao contexto (cf. Sim-Sim, 1998:22).

Assim, um bom desempenho conversacional exige: o conhecimento do contexto; a capacidade para interpretar a intenção do interlocutor; saber iniciar um diálogo; saber que forma de tratamento usar; saber verbalizar pedidos, desculpas, convites, etc. Por isso, «[a]o conversarmos, escolhemos as expressões linguísticas que melhor se adaptam à situação social e à finalidade que temos em mente.» (Sim-Sim, 1998:184), procurando adequar a nossa participação ao contexto e ao interlocutor, sendo informativos, verdadeiros, relevantes e claros. Ou seja, procuramos obedecer ao princípio de cooperação enunciado por Grice (1975:45), como sendo aquele que permite aos intervenientes numa situação de comunicação participarem da mesma com contributos pertinentes e adequados.

A competência pragmática vai-se desenvolvendo ao longo da vida do sujeito falante, primeiro, desde o nascimento até à entrada para a escola, depois, durante a idade escolar, mas, posteriormente, vai sempre evoluindo, na medida em que o falante tem de adaptar e ampliar as suas estratégias comunicativas a novas situações conversacionais. É ainda muito cedo (cerca dos 3 meses de idade) que a criança se apropria da primeira regra conversacional: o pegar a vez ou a troca de turnos. Este é, segundo Sim-Sim, um processo «considerado por muitos como a pedra basilar da interação comunicativa» (1998:187) e caracteriza-se «pelo reconhecimento e prática, por cada um dos interlocutores, do momento de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir.» (Sim-Sim, 1998:187).

Outro dos marcos importantes no desenvolvimento da competência pragmática é a narração de histórias, que é, também, «provavelmente, a primeira situação de monólogo vivida pela criança, sem suporte do parceiro de conversação» (Sim-Sim, 1998:202). Tal importância reside no facto de que, para contar e compreender histórias, o falante tem de «possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa.», sendo que aquando da entrada na escola a criança já adquiriu esse conhecimento (Sim-Sim, 1998:202). No entanto, à medida que a criança cresce, a

narrativa vai-se tornando mais complexa, pela introdução de novos elementos e pormenores, verificando-se um aperfeiçoamento (quantitativo e qualitativo) da capacidade de narrar acontecimentos, o qual resulta do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança (Batoréo, [1996] 2000; Sim-Sim, 1998:203). A entrada para a escola marca a passagem de um discurso primário (vertente oral da língua adquirida no grupo de socialização primário, a família) para um discurso específico da escola. Durante a idade escolar o uso de atos diretivos (pedidos, ordens, sugestões) vai dando lugar a outras funções comunicativas, surgindo cada vez mais a formulação de atos de fala indiretos, realizados sob a forma de questões (Sim-Sim, 1998:198-199).

Em suma, o crescimento comunicativo da criança vai tomando forma a par com o aumento do domínio das regras conversacionais, com o aperfeiçoamento das estratégias comunicativas e com o desenvolvimento da capacidade para diversificar os objetivos conversacionais (cf. Sim-Sim, 1998:205). A autora conclui que, desde o nascimento até à idade escolar, o processo interativo da criança evolui, no sentido que se verifica um aumento das funções comunicativas, bem como um refinamento das estratégias que tornam mais eficazes as expressões das intenções que subjazem à comunicação (cf. Sim-Sim, 1998:194).

Na mesma linha de pensamento, Duarte (2000:358) considera que os alunos se vão progressivamente tornando utilizadores mais experientes da língua, ganhando consciência da existência de situações de uso mais formais, que saem do foro pessoal e privado, as quais exigem uma mitigação da força ilocutória dos enunciados produzidos, assim como também a rejeição de palavras e de expressões marcadamente informais ou brutais. Ou seja, progressivamente o falante vai-se apropriando de estratégias comunicativas que lhe permitem adequar o discurso ao contexto, recorrendo, assim, ao princípio de delicadeza, conforme definido por Leech (1983:131-132). É este princípio que «guia a formatação de enunciados produzidos em contextos situacionais que exigem comportamentos convencionais de delicadeza e de cortesia.» (Duarte, 2000:359).

Adicionalmente, Bialystok (1993:43) considera que os alunos de uma língua segunda têm de alcançar dois estádios no desenvolvimento da competência pragmática: formar representações do conhecimento pragmático e adquirir controlo sobre o processamento

da informação pragmática. O conhecimento pragmático vai sendo interiorizado pelos falantes de uma língua materna ao passo que tem de ser aprendido pelos falantes de uma língua não materna, que só depois de obterem esse conhecimento pragmático podem controlar o uso que fazem da língua, decidindo quando e como a usar. A aquisição do conhecimento pragmático por parte dos falantes não nativos leva tempo e mesmo quando já se aproxima do de um falante nativo continua a ser um desafio. Mas quer o conhecimento pragmático, quer a rapidez do processamento dos aspetos pragmáticos são importantes para a compreensão correta de enunciados indiretos. Os alunos têm de ganhar controlo sobre o conhecimento pragmático que possuem antes de poderem usar a língua alvo com a melhor proficiência possível. À medida que se vão tornando falantes mais experientes também expandem o seu conhecimento pragmático, formulando enunciados mais complexos (cf. Viljamaa, 2012:31).

Em suma, o conhecimento pragmático diz respeito ao que é dito e a competência pragmática à forma como é dito, sendo que o primeiro pode ser primário, aquele que se traduz na capacidade para inferir o que é dito muito com base no conhecimento prévio; secundário, o que se baseia na interpretação que o falante faz da informação que apreende no contexto; ou sociocultural, o conhecimento adquirido pelo meio sociocultural. A competência pragmática é a capacidade para produzir e compreender enunciados adequados ao contexto sociocultural em que a interação ocorre (Thomas, 1983; Rose & Kasper, 2001 *apud* Kecskes 2014; Taguchi, 2009), por isso é essencial à aprendizagem de uma língua não materna. Note-se que a competência comunicativa e a competência gramatical são ensinadas explicitamente na sala de língua não materna ao passo que a competência pragmática é muitas vezes ignorada. Por conseguinte, o falante multilingue, no processo de aprendizagem da língua não materna, recorre muitas vezes a estratégias que passam pelo uso de estruturas da língua materna para formular enunciados que são normalmente realizados de forma diferente na língua segunda e aplica normas socioculturais da língua materna à língua segunda, nomeadamente no que diz respeito à formalidade dos enunciados.

2.2.2. Língua materna, língua não-materna e língua de herança

Segundo Sim-Sim, a língua traduz-se nas «características específicas que a linguagem assume em cada comunidade linguística» (1998:23). Assim, a língua materna ou nativa é um sistema adquirido durante a infância, espontânea e naturalmente, que identifica o sujeito com uma comunidade linguística, aquela em que está inserido (Sim-Sim, 1998:25). Mais concretamente, a língua materna é aquela «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.» (Leiria, Queiroga & Soares, 2005:5).

Por oposição, surge o conceito de língua não-materna, que abrange todas as outras situações e que, no caso do português, a maioria dos estudiosos da área subdividia, inicialmente, apenas em português língua segunda (PL2) e português língua estrangeira (PLE) (cf. Ançã, 1999; Leiria, 2004; Leiria, Queiroga & Soares, 2005:5), sendo que mais recentemente, passou a incluir-se também o português língua de herança (PLH). Flores considera mesmo que o «PLNM é um conceito abrangente que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa.» (2013:6) sem paralelo noutras línguas que apresentam diferentes conceitos, tais como, por exemplo, «*English as a Second Language (ESL)*, *English as a Foreign Language (EFL)*, ou *English as an Additional Language (EAL)*» (Flores, 2013:36) no contexto anglo-saxónico. Por isso, em português, quando usamos o conceito português língua não-materna estamos a contemplar, dada essa abrangência, falantes de português tão diversos como: os filhos de emigrantes portugueses que residem em/regressaram de um país de emigração; os filhos de imigrantes residentes em Portugal; alunos de um curso de Português para estrangeiros; ou ainda os alunos de países onde o português é língua oficial sem que seja necessariamente a língua materna desses indivíduos, como é o caso da generalidade dos timorenses (cf. Flores, 2013:36).

Entre os tipos de português língua não-materna podemos, assim, contar o português língua de herança, o português língua segunda e o português língua estrangeira, «embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas» (Leiria,

Queiroga & Soares, 2005:5). Se por um lado, o estatuto de língua materna parece ser inquestionável, já a definição do estatuto que outras línguas assumem para cada indivíduo depende de fatores psicolinguísticos e sociolinguísticos a ele específicos. Por isso, os estudos sobre as línguas de herança que estiveram durante muito tempo associados ou dependentes da Sociolinguística e da Antropologia, mas ganharam recentemente uma enorme importância enquanto objeto de estudo, nomeadamente no âmbito da Psicolinguística, passaram a ocupar um lugar central nos estudos linguísticos e nas ciências da linguagem.

As capacidades cognitivas de cada um a par com aspetos extralinguísticos, como sejam a passagem do tempo, a variação de exposição linguística, o ensino formal, o contexto, a motivação ou a finalidade de aprendizagem, influenciam as competências linguísticas de cada sujeito em cada uma das línguas que adquire e/ou aprende, provocando mudanças que conduzem à alteração do estatuto que inicialmente lhes é atribuído. Assim, tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, cujo foco é o grupo dos falantes de herança – do inglês *Heritage Speakers*¹⁴ – procuraremos analisar os resultados obtidos à luz de variáveis extralinguísticas, nomeadamente, as línguas faladas pelos sujeitos e o estatuto de cada uma na sociedade em que o indivíduo se encontra inserido, bem como a quantidade e o tipo de contacto (o *input*) com a língua portuguesa. Optámos por estudar a competência pragmática de falantes de herança por constituírem um grupo que tem suscitado o interesse dos linguistas e suscitou também o nosso, uma vez que se tem verificado a existência de diferenças entre o português falado pelos falantes de herança e o português língua materna dos falantes nativos no país de origem (cf. Deprez, 2003; Montrul, 2002, 2007, 2010; Pires *apud* Flores, 2013).

2.2.3. Discussão em torno do bilinguismo

Consideramos ser consensual que a mente humana «está preparada para o Bilinguismo» (Flores, 2011a:8), que a capacidade que o ser humano tem para falar mais do que uma

¹⁴ O termo terá sido usado pela primeira vez em meados dos anos 70 do século XX, no Canadá (cf. Cummins, 2005:585 *apud* Boon & Polinsky, 2014:4).

língua, é, efetivamente, uma «característica indiscutível da linguagem humana» (Batoréo, 2009a:142). Contudo, reconhecemos, também, que o bilinguismo é algo mutável, que não pode ser tido como definitivo, como «um bem garantido» (Flores, 2011a:8), pois depende, como já referimos, de inúmeros fatores linguísticos e extralinguísticos.

Assim sendo, um dos aspetos tidos em consideração, no decurso deste trabalho, foi o facto de os falantes de herança da nossa amostra apresentarem diferentes desempenhos ou níveis de competência nas diversas línguas que falam. Até porque, dificilmente, os bilingues possuem um conhecimento pleno sobre todas as línguas que falam (cf. Paradis, 2004:3; Pinto, 2006:35; Sim-Sim, 1998:273), podendo, por isso, demonstrar melhor desempenho na competência linguística X na língua A, mas melhor desempenho na competência linguística Y na língua B. Por tudo isto, o bilinguismo deve ser entendido numa perspetiva mais abrangente, enquanto fenómeno que envolve a aprendizagem, a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas em duas (ou mais) línguas, por indivíduos com perfis diversos e com graus de desempenho igualmente distintos (cf. Xavier & Mateus, 1992; Sim-Sim, 1998:273; Leiria, 2001:67).

Uma perspetiva mais abrangente é, precisamente, sugerida por Pereira (2011), ao afirmar que o termo bilinguismo é «frequentemente usado, na literatura da especialidade, como sinónimo de plurilinguismo.»¹⁵ (p.15), considerando que o mesmo não se restringe ao falante de duas (ou mais) línguas adquiridas na primeira infância, mas antes a qualquer sujeito que seja igualmente competente em duas (ou mais) línguas independentemente do momento em que as adquiriu. A autora defende ainda que, em termos cognitivos, «o facto de se ser bilingue não determina necessariamente uma superioridade em todos os

¹⁵ Por exemplo, Graça Pinto justifica a opção pelo termo plurilinguismo, em detrimento dos termos bilinguismo e multilinguismo, com base em documentos oficiais da Comissão Europeia, equacionando a sua abrangência e chamando a atenção para o que cada um dos termos – aquisição, aprendizagem, bilinguismo, multilinguismo, segunda língua, língua estrangeira, terceira língua, plurilinguismo – pode ocultar para lá do significado que lhe pode ser mais facilmente atribuído. (cf. Pinto, Graça Castro «O plurilinguismo: um trunfo?». In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78832/2/71006.pdf>).

domínios¹⁶.» (Pereira, 2011:17). Na realidade o foco da questão não se coloca na quantidade (mais inteligência e/ou mais conhecimento), mas sim na capacidade que os bilingues demonstram ter para controlar e para saber usar os conhecimentos que têm (cf. Bialystok, 2007:215).

Sobre a aquisição da linguagem no contexto de mais do que uma língua, de Houwer usa o conceito de «*Bilingual First Language Acquisition*» (BFLA), que define como «o desenvolvimento da linguagem em crianças que ouvem duas línguas em simultâneo desde o nascimento.» (2009:2, tradução nossa¹⁷). Isto significa que, para a autora, Bilinguismo é a aprendizagem de duas línguas primárias ou línguas maternas, sem que haja desfasamento temporal. Podemos considerar esta definição equivalente ao «bilinguismo de raiz» (cf. Batoréo, 2011:69; Sim-Sim, 1998:221), que, segundo Sim-Sim, ocorre até aos 3 anos de idade e se traduz na «exposição e aquisição simultânea de duas línguas» (1998:273), ou ainda ao «bilinguismo precoce» empregue por Flores (2007:371) para se distanciar da definição mais restrita apresentada por de Houwer (1990:9). Assim, consideraremos que o bilinguismo ocorre quando o sujeito é exposto «a duas (ou mais) línguas durante a infância, adquirindo-as e tornando-se fluente em ambas.», sem que isso implique «um igual domínio, por parte do sujeito, das duas línguas em questão, nem simultaneidade total de aquisição.» (Sim-Sim, 1998:273). Na realidade, como ficou dito atrás, a mestria em ambas as línguas raramente é idêntica, pois é muito comum verificar-se a preferência de uma sobre a outra (cf. Sim-Sim, 1998:273), que se manifesta em cada uma das línguas sob diferentes níveis de competência.

Por outro lado, de Houwer (2009) destaca ainda os termos «*Monolingual First Language Acquisition*» (MFLA), «*Early Second Language Acquisition*» (ESLA) e «*Trilingual First Language Acquisition*» (TFLA), por oposição a BFLA. O termo ESLA vai de encontro ao que Sim-Sim (1998:273) denomina como «bilinguismo compósito» e Batoréo ([1989] 2011:69) como «bilinguismo de aquisição sucessiva» (*Bilingual Second Language Acquisition*), na

¹⁶ «Há mesmo estudos (Bialystok, 2005) que apontam para uma maior dificuldade em testes de compreensão do vocabulário, em cada uma das línguas, por parte das crianças bilingues.» (Pereira, 2011:17, nota da autora)

¹⁷ «Bilingual First Language Acquisition (BFLA) is the development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth.» (de Houwer, 2009:2)

medida em que este implica a aquisição sucessiva de duas línguas. Esta situação verifica-se quando «a língua de casa (L1) é diferente da língua de escolarização (L2) e é a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição à L2 e a sua consequente aquisição;» (Sim-Sim, 1998:273). Por isso, de Houwer (2009) opta por designar as duas primeiras línguas que o falante bilingue adquire em simultâneo como «língua A» (LA) e «língua Alpha» (L α), para evitar o uso das designações L1 e L2, passíveis de associação a uma ordem cronológica e próprias de uma aquisição sucessiva. Dada a natureza algo controversa da questão do bilinguismo e por não ser esse o objeto do presente trabalho, referir-nos-emos às línguas que coexistem no quotidiano dos nossos alunos como LA, o português, e L α , o finlandês¹⁸. Há, no entanto, diferenças na forma como os alunos e estas duas línguas se relacionam. Por um lado, há alunos que têm «uma língua de casa», a LA, e «uma língua da comunidade», a L α , (cf. Batoréo, 2007:320, tradução nossa), por outro, há os alunos para quem ambas essas línguas são línguas de casa, embora a L α continue a ser a língua da comunidade. Estes alunos inserem-se no grupo que Batoréo (2007) designa como «um progenitor-uma língua» (idem), isto porque, cada um dos progenitores fala uma das línguas, no caso dos nossos alunos, a mãe fala a LA e o pai a L α ¹⁹. Independentemente do grupo onde se possam inserir os sujeitos, todos eles recebem um *input* misto.

Note-se que, o bilinguismo pode ser considerado equilibrado enquanto o *input* é similar nas línguas faladas pelo sujeito bilingue, equilíbrio esse que se perde quando o *input* passa a ser maior numa das línguas, normalmente a da comunidade (cf. Batoréo, 2007: 329-330). Nestes casos, como o descrito por Batoréo (2007), o bilingue pode acabar por passar a demonstrar um bilinguismo «desequilibrado», com domínio de uma das línguas, ou chegar a uma situação de monolingüismo com alguns conhecimentos da outra língua cujo *input* foi drasticamente reduzido (cf. Batoréo, 2007:329). Esses conhecimentos por vezes latentes, podem manifestar-se, nomeadamente após períodos de imersão

¹⁸ Há um aluno que além da L α , a língua da comunidade, e da LA, a língua de um dos progenitores (o pai), tem uma outra língua de casa, a da mãe, que é o russo.

¹⁹ Note-se que é comum na Finlândia as crianças ficarem em casa com um dos progenitores, normalmente a mãe, até à entrada para o infantário (2-3 anos).

linguística, mas são geralmente insuficientes para que se mantenha a designação de bilingue. Batoréo conclui que quando o contacto com uma língua é irregular e o *input* é escasso, o bilinguismo pode, não havendo o acompanhamento necessário, derivar em semilinguismo, não só na língua mais fraca, ou seja, naquela em que o *input* é notoriamente menor, mas em ambas (2007:330). Ainda assim, «há um proveito global que prepara os sujeitos bilingues [...] para colmatar as lacunas entre diferentes línguas, sociedades e culturas.» (Batoréo, 2007:330, tradução nossa)²⁰.

Em suma, a aquisição bilingue durante a primeira infância pode não evoluir para um adulto bilingue com proficiência equilibrada entre as línguas que fala, especialmente, se o *input* de uma dessas línguas diminuir, como acontece frequentemente por razões socioculturais. Há, inclusivamente, estudos que demonstram o quão importantes são os fatores quantidade e tipo de contacto do falante de herança com a sua língua de herança, neste caso a LA, uma vez que, enquanto imigrante de segunda ou terceira geração, está menos exposto a essa língua e recebe, também, um *input* qualitativamente diferente do das crianças nativas (cf. Montrul, 2004 e 2010; Pires & Rothman, 2009; Polinsky, 2008 *apud* Flores, 2011b:85-86).

A LA corresponde, neste estudo, à língua de casa, ao passo que a L_a corresponde à língua da comunidade. No fundo, a língua de casa é a que é usada pelos alunos em família, com um ou ambos os progenitores e, em certa medida, com os irmãos, enquanto a língua da comunidade é aquela que é usada em todas as outras situações de interação comunicativa, nomeadamente na escola e com os amigos (cf. Batóreo, 2007).

Efetivamente, num contexto social em que a LA/LH é minoritária, facilmente a L_a é a escolha do falante de herança, se tivermos em consideração a dimensão funcional das mesmas. A verificar-se essa preferência, a competência linguística e a fluência do falante

²⁰ «Nevertheless, we cannot forget that learning difficulties due to irregular language contact and scarce linguistic input may, in some cases, lead a child, if not properly accompanied, to the risk of semilingualism not just in his/her weaker language but even in both of them. [...] In spite of some potential problems, the gains of bilingualism are greater than the risks, both at individual and at global levels. [...] And even more than that: there is a global gain that enables potentially bilingual individuals (even if they do not fully maintain their bilingual capacity beyond early childhood) to bridge the gaps between different languages, societies and cultures.» (Batóreo, 2007:330)

de herança na LA podem ser afetadas ao ponto de se aproximarem mais das de um falante de língua estrangeira (Montrul, 2012:4). Ou seja, a L α , a língua da comunidade, passará a constituir a escolha preferencial do falante de herança em detrimento da LA, a língua de casa (*vide* Figura 2.3).

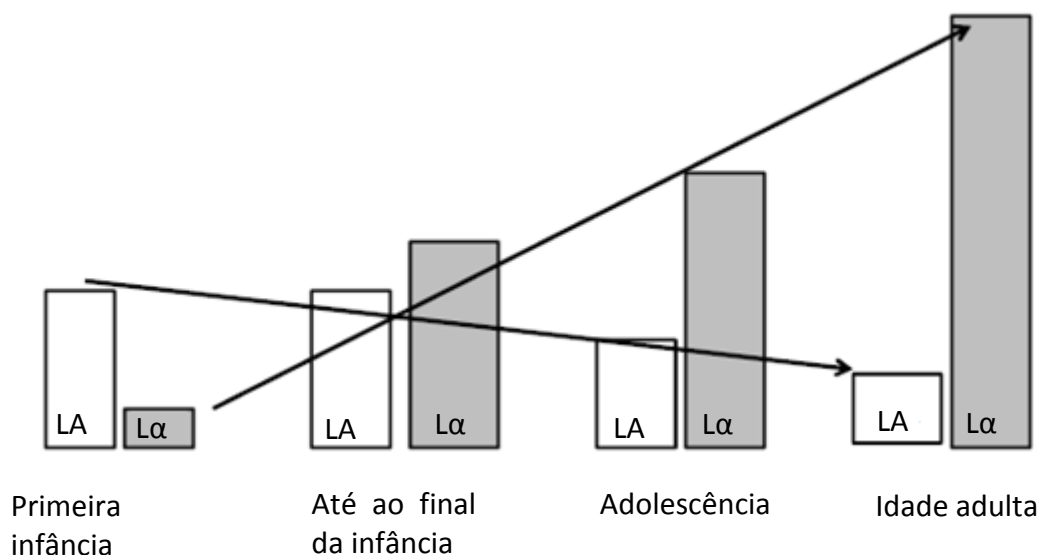


Figura 2.1. Desenvolvimento típico de uma LH num contexto de língua majoritária segundo Montrul (2012, tradução e adaptação nossas)

No presente trabalho, referir-nos-emos aos sujeitos da nossa amostra como falantes de herança e não como bilingues de herança, por considerarmos ser o uso deste conceito ainda controverso e não ser esta discussão o objeto do nosso estudo. O termo bilingue de herança deriva do conceito bilinguismo de herança, a partir da tradução do inglês *heritage bilingualism* (cf. Flores, 2011b:83), o qual à data estava ainda pouco difundido em Portugal. Este é, segundo a autora, o tipo de bilinguismo característico dos emigrantes de segunda e terceira gerações (Flores, 2011bb:87), grupo em que se insere a população em estudo: lusodescendentes falantes de herança a estudarem em escolas cuja língua de ensino é o finlandês. Ainda assim, não dispomos de dados que nos permitam assegurar que os nossos alunos são bilingues com uma proficiência equilibrada nas línguas que falam, por isso a nossa opção pelo termo «falantes de herança».

2.3. Enquadramento sociolinguístico

Além da competência pragmática, o nosso trabalho abarca a competência sociolinguística, que diz respeito às condições socioculturais do uso da língua – por exemplo, os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as diferenças de registo – (cf. Grosso *et al.*, 2011a:16). Por conseguinte, importa traçar o perfil sociolinguístico dos falantes e verificar de que forma o contexto em que se inserem condiciona a sua produção linguística. Segundo Sim-Sim,

«A forte dependência contextual faz com que a mestria pragmática não esteja atingida no final da infância e seja grandemente influenciada pelos ambientes sociais em que o aprendiz de conversador se mova, o que significa que quanto mais diversificados forem esses ambientes, maiores as oportunidades de crescimento pragmático do sujeito e, portanto, maiores as possibilidades de eficácia comunicativa.» (1998: 201).

Efetivamente, os ambientes em que se movem os sujeitos da nossa amostra são muito pouco diversificados, restringindo-se na maioria dos casos ao contexto familiar e, muitas vezes, é apenas com a mãe, com o pai, ou com ambos que os sujeitos falam português, a LA. Na escola, na comunidade e mesmo com os irmãos preferem falar a língua da comunidade, o finlandês, a L_α, o que contribui para dificultar e retardar o desenvolvimento da competência pragmática.

Também, Gouveia (2008), no âmbito do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, postula que

«a intencionalidade e a convenção são dois aspectos relevantes na produção do significado: em primeiro lugar, porque aquilo que “queremos dizer” (função ou significado pragmático) nem sempre corresponde ao que “dizemos” (forma ou significado literal); em segundo lugar, porque as trocas conversacionais e a interacção verbal em geral são fortemente determinadas por **condições sociais e culturais** que nada têm de linguístico e que convencionalmente se manifestam no significado expresso.» (Gouveia, 2008:2, negrito do original).

Tendo em conta que a população por nós estudada se insere no grupo dos falantes de herança, deve ser ainda tido em consideração que:

«Os estudos em torno de falantes de herança sustentam a importância do factor QUANTIDADE E TIPO DE CONTACTO. A exposição dos imigrantes de

segunda e terceira geração à língua dos seus pais e avós é muito mais reduzida e qualitativamente diferente do input que recebem as crianças nativas, o que poderá explicar os resultados mais baixos destes falantes, obtidos em testes gramaticais, em comparação com falantes nativos da mesma língua (cf. Montrul, 2004 e 2010; Pires & Rothman, 2009; Polinsky, 2008).» (Flores, 2011b:85-86, maiúsculas do original).

Em virtude do tipo e da quantidade de contacto a que estão expostos os falantes de herança, é expectável que os mesmos desconheçam, pelo menos em parte, as convenções e a intencionalidade, que se devem refletir na produção de significado.

2.4. Enquadramento da política de língua para a língua de herança na Finlândia

Consideramos que, tal como se defende no *Livro Verde*, o reforço da língua de origem pode constituir uma vantagem em termos educativos, nomeadamente, por adicionar capital cultural e autoconfiança aos filhos dos migrantes, bem como por «a fluência na língua de origem pode[r] constituir uma aptidão fundamental para a sua futura empregabilidade.» ou para a reintegração na eventualidade do regresso ao país de origem (2008:12). Há documentos de cariz legislativo e normativo que definem ser competência do Estado português, nomeadamente, através do Camões I.P., promover o ensino e a divulgação da língua portuguesa criando os meios e encontrando as sinergias necessários a esse fim nos locais onde existem comunidades portuguesas (cf. Directiva 77/486/CEE; *Livro Verde*, 2008; Resolução do Conselho de Ministros 108/2008; Decreto-Lei 21/2012), mas a realidade tende a ser bem diferente. Efetivamente, o Estado português, assim como outros Estados onde o português é língua materna e/ou língua oficial, tem-se demarcado das suas responsabilidades no que concerne o apoio do ensino formal da língua portuguesa na Finlândia a crianças e a jovens em idade escolar provenientes desses países. Durante o ano letivo 2014-2015, todos os contactos e as

solicitações de apoio encetados pela professora de Português em Tampere ou foram ignorados ou reencaminhados para outras entidades²¹.

Assim, os pressupostos relativos aos Estados-membros de origem, neste caso Portugal, definidos pela Directiva 77/486/CEE²² não são cumpridos, uma vez que esta define ser

«necessário que os Estados-membros de acolhimento tomem, em cooperação com os Estados-membros de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem das referidas crianças, a fim de facilitar nomeadamente a sua eventual reintegração no Estado-membro de origem,» (*sic* 1977:1)

A Directiva 77/486/CEE é considerada uma das primeiras tentativas por parte da União Europeia para levar os Estados-membros a atribuírem maior importância à escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes. No entanto, quase 40 anos volvidos sobre a sua publicação e apesar das fortes correntes migratórias que têm ocorrido nas últimas décadas dentro da União Europeia, verificamos que a mesma, ainda que bastante atual, não é respeitada na medida do que seria desejável e expectável. Tal como definido no artigo 1.º da Directiva, esta destina-se aos menores abrangidos pela escolaridade obrigatória dentro do Estado-membro de acolhimento (neste caso, a Finlândia), que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de outro Estado-membro (no caso de alguns dos nossos alunos, Portugal). Esta Directiva determina ainda que os Estados-membros devem encetar:

«em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que no seu território seja proporcionado, aos menores referidos no artigo 1.º, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento.» (*ibidem*, art. 2.º)

²¹ No início do ano letivo contactámos a Coordenadora do Camões, I.P., em Helsínquia, os serviços do mesmo Instituto em Lisboa, a Embaixada de Angola, em Estocolmo, e a Embaixada de Portugal, em Helsínquia. Apenas obtivemos resposta desta última que remeteu o assunto para o Camões, I.P., que já havia sido contactado e nunca respondeu.

²² Directiva 77/486/CEE do Conselho, de 25 de Julho de 1977, que tem por objetivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, JO L 199 de 6.8.1977, pp.32-33.

Os alunos migrantes são quase sempre sujeitos à segregação social devido às diferenças sociais, culturais, étnicas que o identificam como membro de uma comunidade de origem diferente daquela que o acolhe, pelo que, idealmente, as aulas de português língua não-materna deveriam ser lecionadas de forma integrada. O ensino integrado, que visa reverter a tendência de segregação atrás referida, constitui um objetivo específico em determinados sistemas. Como a segregação é dificilmente eliminável uma vez instalada, os países que se defrontam pela primeira vez com uma migração em grande escala têm todo o interesse em adotar uma estratégia preventiva, no intuito de assegurar a manutenção, desde o início, de um equilíbrio étnico e socioeconómico (*Livro Verde*, 2008:13). Na Finlândia, o ensino do português língua não-materna está longe do enquadramento ideal: o ensino não é integrado e não tem apoio dos Estados de origem dos falantes de Português, mas é amplamente financiado pelo Estado de acolhimento – a Finlândia – que percebeu atempadamente o que é recomendado pelo *Livro Verde*.

Capítulo 3. METODOLOGIA

3.1. População e amostra — caracterização sociolinguística

A recolha do *corpus* incidiu sobre um grupo constituído por nove alunos, que frequentavam a disciplina de Português Língua Não-Materna, numa escola de Tampere, na Finlândia, no ano letivo 2014-2015. Os sujeitos encontravam-se na faixa etária dos 6-16 anos e distribuem-se entre os níveis de proficiência A1 e B1, de acordo com os parâmetros definidos pelo QuaREPE:

«A proficiência de uma língua depende de muitos factores e pode não estar relacionada directamente com a idade. Isto significa que os níveis A1 e A2 não estão apenas ligados às faixas etárias mais baixas. Já os níveis B2 e C1 não serão adequados para a faixa etária de 8-10 anos, pois a competência em língua, como macrocompetência, envolve competências que reflectem o conhecimento do mundo e aspectos mais elaborados do desenvolvimento psicocognitivo do indivíduo.» (Grosso, 2011b:3).

A partir da proposta de Mateus *et al.* (orgs.) (2005-2008), elaborámos uma *Ficha Sociolinguística* (vide Anexo A, pp. 95-97), para recolher dados gerais sobre o aluno, sobre os pais e sobre o uso que faz da(s) língua(s), de modo a poder traçar-se o perfil cultural e linguístico dos alunos. Posteriormente, no decurso da recolha dos dados, efetuaram-se pequenas entrevistas orais aos pais e aos alunos para podermos melhorar a qualidade e a quantidade da informação recolhida através da *Ficha Sociolinguística* (cf. Anexo B, pp. 99-101). Na codificação dos sujeitos para fins de garantia de anonimato, usámos as iniciais do primeiro e últimos nomes (JC), a idade à data de realização do teste (15), o género (F) e a versão do teste linguístico (B) que cada um dos sujeitos realizou.

Assim, atendendo ao que atrás foi exposto, importa, agora, apresentar alguns traços do perfil sociolinguístico da população em estudo — falantes de herança —, bem como caracterizar o contexto social em que a mesma se insere. Em primeiro lugar, é de referir que os sujeitos estão imersos num contexto social falante de uma outra língua, o finlandês (a L α), e usam a língua portuguesa (LA) em contexto familiar com o progenitor falante de português e, pontualmente, com os irmãos. Adicionalmente, só usam a sua língua de herança nas aulas de Português. Por conseguinte, o grupo-alvo do presente estudo será constituído por filhos de imigrantes oriundos de países onde o português é língua oficial e/ou nacional, independentemente de terem nascido num desses países ou

no país de acolhimento, a Finlândia. Além disso, estes sujeitos frequentam escolas cuja língua de ensino é o finlandês, bem como aulas de Português Língua «Materna», em regime extracurricular e não integrado.

Entre os sujeitos da amostra existem alunos de origem angolana (cinco alunos), moçambicana (duas alunas), brasileira (uma aluna) e portuguesa (um aluno). Por conseguinte, a nossa amostra inclui sujeitos falantes de muitas das variedades nacionais do português, como sejam a língua falada: em Portugal, português europeu; no Brasil, português brasileiro; em Angola, português de Angola; e em Moçambique, português de Moçambique — dois dos países em que foi adotado como língua oficial — (cf. Mateus *et al*, 2003).

Embora a maioria dos alunos tenha nascido nos países onde a variedade do português que falam é língua oficial e/ou língua materna, dois terços ou nasceu na Finlândia ou se mudou para lá ainda dentro do período crítico do desenvolvimento cognitivo denominado por Piaget como pré-operatório, ou seja, até aos 6-7 anos²³. Os outros sujeitos passaram a estar imersos num meio falante de finlandês aos 10 anos, ou seja, já no período das operações concretas. O português é ou passou a ser, para a totalidade dos sujeitos da amostra, a língua de casa, falada com a mãe, com o pai ou com a mãe e o pai falantes de uma das variedades anteriormente mencionadas (*vide* Gráfico 3.1). Na realidade, mesmo os sujeitos que nasceram num país onde o português é língua oficial e/ou nacional, assumem privilegiar o finlandês mesmo quando os interlocutores são os irmãos ou os amigos que partilhem com eles essa herança cultural e linguística que é a língua portuguesa.

²³ Segundo Sim-Sim (1998:27), Piaget distingue quatro fases no desenvolvimento intelectual ou cognitivo: (1) período sensório-motor (0-2 anos); (2) período pré-operatório (2-6/7 anos); (3) período das operações concretas (7-11 anos); e (4) período das operações formais (depois dos 11/12 anos).

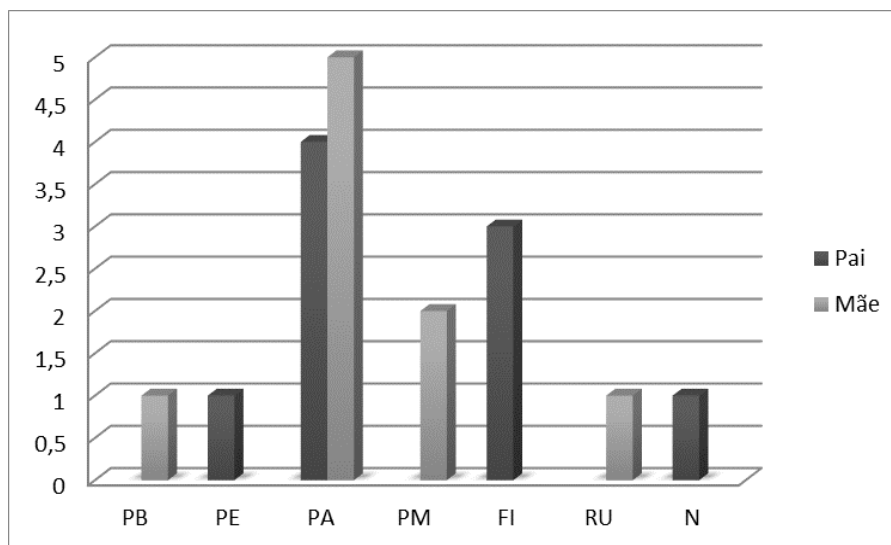


Gráfico 3.1. Distribuição dos alunos por língua materna dos pais²⁴

O grupo dos alunos de origem angolana tem particularidades que importa registar, nomeadamente o facto de serem todos oriundos de Cabinda e o facto de quatro dos sujeitos serem irmãos. Estes quatro irmãos são filhos do mesmo pai e da mesma mãe, ambos angolanos, nasceram em Cabinda e mudaram-se para a Finlândia com 9 anos (os dois indivíduos do género masculino que são gémeos), 7 anos (a irmã mais velha) e 2 anos (a irmã do meio — a família é ainda constituída por mais uma criança que tinha 2 anos de idade à data da realização dos testes). Além de serem uma família numerosa, convivem frequentemente com outras famílias angolanas que residem na mesma área. Assim, dado este contexto familiar e social dos sujeitos, esperar-se-ia que a língua de casa fosse o português, mas das informações recolhidas percebe-se que talvez não seja assim. Estes alunos sentem a necessidade constante e até crescente de integração na comunidade em que estão inseridos, o que faz com que falem muitas vezes em finlandês entre eles e com os amigos com quem partilham essa herança cultural. Já os pais, que afirmam não saber

²⁴ PB: português do Brasil; PE: português europeu; PA: português de Angola; PM: português de Moçambique; FI: finlandês; RU: russo; N: não identificada.

outras línguas que não o português e o finlandês²⁵, dizem apenas usar em casa a primeira. Contudo, a mãe da outra aluna angolana refere que a mãe da família S. sabe quimbundo, mas esta afirma que apenas compreende por ouvir a avó falar, que não fala essa língua.

Esta outra aluna angolana, JC_15FB, vive com a mãe, o irmão gémeo (que não quis frequentar as aulas de Português), e duas irmãs mais novas que ainda não tinham atingido a idade pré-escolar à data da realização do estudo. Esta aluna mudou-se para a Finlândia em 2009 com a mãe e o irmão, à data o pai já não era vivo, por isso, as irmãs mais novas não partilham com eles o pai e cada uma é filha de um pai diferente. Esta é uma família monoparental, constituída por quatro filhos e a mãe. À semelhança dos pais da família S., esta mãe também frequentava as aulas de Finlandês e todos eles deveriam ser sujeitos a exame durante o ano de 2015 para aferir o nível de proficiência. E também ela afirma, inicialmente, que só sabe e fala português, mas acaba por reconhecer que percebe quimbundo. Não obstante o conhecimento que as mães têm desta língua angolana, ambas asseguram que não a falam, muito menos em casa com os filhos ou na presença deles.

Entre as duas famílias existe uma grande proximidade, motivada por vivências e percursos semelhantes que se cruzaram na Finlândia, onde se conheceram, embora sejam todos oriundos de Cabinda. Entre si partilham não só a mesma origem, mas também o facto de terem filhos com idades iguais (em ambas as famílias há um par de gémeos nascidos no mesmo ano e no mesmo mês) ou próximas (as filhas mais novas de ambas as famílias estão na mesma faixa etária: 2-4 anos). Os pais partilham ainda a persistência e a insistência no uso do português como língua de casa, embora manter o uso do português seja cada vez mais difícil, dado o grau de integração dos filhos na comunidade finlandesa.

As alunas de ascendência moçambicana por parte da mãe partilham entre si também o facto de os respetivos pais serem finlandeses, por isso desde sempre falaram ambas as

²⁵ Os pais dos alunos angolanos que participaram no nosso estudo residem na Finlândia desde 2009 e continuavam, à altura da recolha de dados, a frequentar aulas de finlandês com vista à obtenção da cidadania finlandesa, estando já num nível de proficiência bastante elevado.

línguas em casa: o português com a mãe (e, por vezes, com os irmãos) e o finlandês com o pai. No entanto, a proficiência em português destas duas alunas é diferente, sendo ligeiramente melhor a da aluna mais nova (VK_7FA), talvez pelo facto de ser a irmã mais velha, ao passo que a outra aluna (SG_12FA), sendo a irmã mais nova dos três filhos da família, acaba por falar a língua portuguesa apenas com a mãe e, muito raramente, com os irmãos. Efetivamente, ambas as mães falam com os filhos em português, mas a mãe da aluna SG_12FA reconhece que os filhos optam pelo finlandês para falarem entre eles mesmo na sua presença.

Esta heterogeneidade do grupo é, de facto, marcada a diversos níveis, nomeadamente a nível das origens dos sujeitos (*vide* Gráfico 3.2), pois, como acabámos de descrever, embora a maioria tenha ascendência africana (cinco sujeitos filhos de angolanos e duas filhas de mães moçambicanas), há um sujeito filho de um português e uma aluna filha de uma brasileira. Por conseguinte, essa heterogeneidade abrange as variedades do português que o grupo fala: PA, PM, PE e PB.

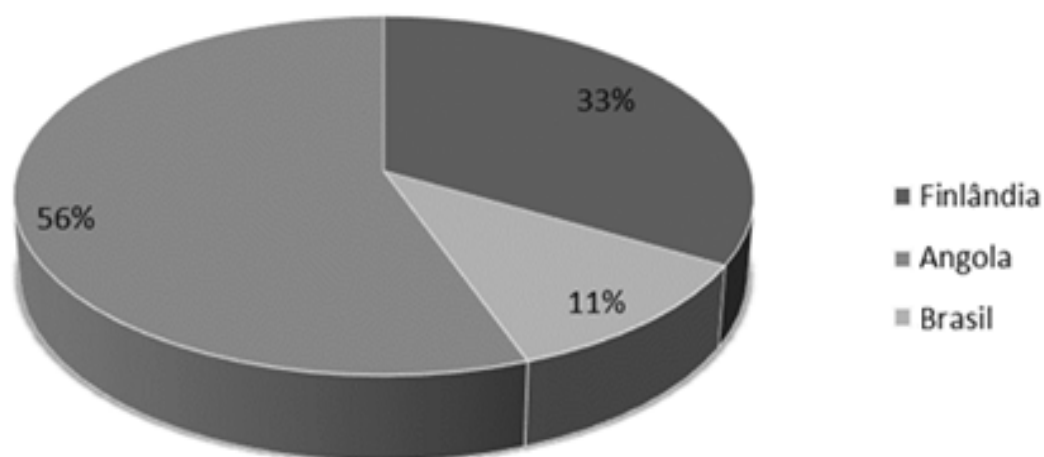


Gráfico 3.2 Distribuição dos alunos por país de origem

Outros aspetos que marcam a heterogeneidade e a falta de equilíbrio do grupo são o género dos indivíduos, uma vez que há seis indivíduos do género feminino e três do

masculino (*vide* Gráfico 3.3); a idade, que varia entre os 6 e os 16 anos, com uma média de 11,1 anos; e, por conseguinte, o nível de ensino que frequentavam à data da recolha dos dados, desde o pré-escolar ao 9.º ano.

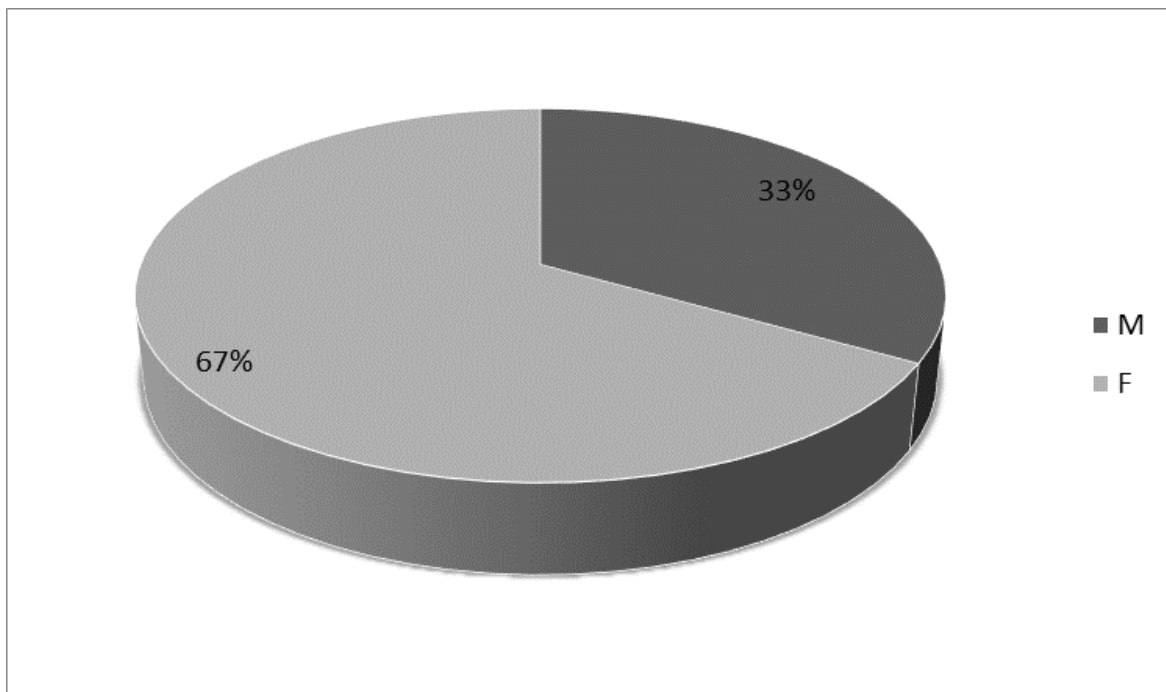


Gráfico 3.3 Distribuição dos alunos por géneros

Tendo em conta esta heterogeneidade, optámos por distribuir os alunos que realizaram o teste por três grupos, de acordo com a faixa etária e o nível de ensino em que inserem (*vide* Quadro 3.1.):

- G(rupo)1 — faixa etária 6-9 anos, correspondente aos níveis de ensino compreendidos entre o pré-escolar e o 3.º ano (4 alunos);
- G(rupo)2 — faixa etária 10-12 anos, correspondente aos níveis de ensino compreendidos entre o 4.º e o 6.º anos (2 alunos);
- G(rupo)3 — faixa etária 13-15 anos, correspondente aos níveis de ensino compreendidos entre o 7.º e o 9.º anos (3 alunos).

GRUPO	CÓDIGO	ALUNO	IDADE	GÉNERO	VERSÃO DO TESTE LINGUÍSTICO
G1	DT_6MA	DT	6	M	A
	LS_7FA	LS	7	F	A
	VK_7FA	VK	7	F	A
	LL_7FB	LL	7	F	B
G2	SG_12FA	SG	12	F	A
	NS_12FB	NS	12	F	B
G3	MS_15MB	MS	15	M	B
	MS_15MA	MS	15	M	A
	JC_15FB	JC	15	F	B

Quadro 3.1. Distribuição dos alunos por grupos

Partindo do que atrás foi exposto, definimos as seguintes variáveis para o presente estudo, à luz das quais analisaremos e discutiremos sobre os dados recolhidos:

V1 – o contexto sociocultural e linguístico;

V2 – o grupo da faixa etária que traduz a idade dos sujeitos e os anos de exposição ao ensino PLNM;

V3 – o género dos sujeitos;

V4 – o tipo de cenário de expressão da delicadeza proposto nas *Tarefas de Elicitação do Discurso* (teste linguístico).

3.2. Preparação do trabalho de campo e pré-testes

Desenvolver um estudo que passa pela produção de enunciados linguísticos, pressupõe trabalhar com o texto ou os enunciados, que daí resultam, quer sejam escritos ou orais. Por conseguinte, é necessário reunir um conjunto de textos ou de enunciados, o *corpus*, em conformidade com os critérios previamente definidos a partir do objetivo que se pretende alcançar (Batóreo, 2000:575). Tendo por base estes pressupostos, elaborámos e aplicámos um pré-teste para podermos conferir a aplicabilidade e a pertinência do material que estávamos a produzir para o teste linguístico – *Tarefas de Elicitação do Discurso*.

O teste linguístico – *Tarefas de Elicitação do Discurso* – (vide Anexo D, p. 111) resultou da elaboração de estímulos linguísticos, correspondentes a oito cenários, hipotéticos, mas verosímeis, distribuídos por duas partes, uma, a Parte I, de resposta fechada (os alunos tinham de ordenar as hipóteses de resposta e justificar a sua opção), outra, a Parte II, de resposta aberta (os alunos tinham de formular os atos de fala mais adequados ao contexto proposto). A elaboração do teste linguístico, que serviu de base à recolha do *corpus*, passou por diversas fases, nomeadamente a aplicação de pré-testes em dois momentos distintos a colaboradores diferentes que partilham entre si o finlandês como língua materna e os conhecimentos de português indispensáveis à realização dos mesmos.

Assim, num primeiro momento, ainda antes de elaborarmos o teste, testámos um falante nativo de finlandês²⁶ com elevada proficiência no português, para perceber em que medida a realização de atos ilocutórios diretivos de ordem e pedido diferem entre os falantes de português e de finlandês e se há ou não recurso às formas de delicadeza por parte deste último grupo, como acontece com o primeiro.

Simulámos três situações em que um falante de finlandês tem de dizer e/ou pedir algo a três pessoas diferentes, correspondentes a cada um dos três exemplos de cada cenário: exemplo (a) a um desconhecido; exemplo (b) a um amigo; e exemplo (c) a um professor.

²⁶ Agradecemos a Jarna Piippo as respostas prontas que deu ao nosso pequeno teste.

Perante os cenários propostos, a nossa colaboradora deu as respostas que considera serem as mais comuns entre os falantes nativos de finlandês²⁷, que apresentamos a seguir complementando-as com alguns comentários, em nota de rodapé.

Cenário 1: Se um falante de finlandês precisar de passar, por exemplo, num autocarro cheio para sair, ou noutra situação semelhante, o que diz/pergunta:

(a) a um desconhecido?

Anteeks.

Desculpe.

Desculpe.²⁸

Anteeksi.

(b) a um amigo?


<i>Hei</i> ²⁹	<i>mun</i>	<i>pitää</i>	<i>nyt</i>	<i>jäädä pois</i> . ³⁰
	Meu	tem de	agora	sair fora.
Interj.	genitivo	pres. ind.		infinitivo
		3.ª p. do sg		

Tenho de sair agora.

Hei minun pitää nyt jäädä pois.

(c) a um professor?

<i>Mä</i>	<i>jään</i>	<i>nyt</i>	<i>pois</i> . ³¹
Eu	saio	agora	fora
nom.	pres. ind.		
	1.ª p. do sg.		



Vou sair agora.

Minä jään nyt pois.

²⁷ A resposta dada para cada exemplo é apresentada em quatro (ou cinco) linhas: linha 1 – resposta dada (mais informal, própria da oralidade); linha 2 – tradução direta para português; (linha 3 – explicação gramatical, quando pertinente); linha 4 – tradução para português padrão; linha 5 – resposta em finlandês conforme a norma padrão de uso mais formal e não usada na oralidade.

²⁸ Verbo «dê» omitido de ‘antakaa anteeksi’, ‘dê desculpa’, pode ser interpretado como interjeição ou partícula gramatical.

²⁹ ‘Hei’ é uma interjeição que pode ser traduzida para PE como «Olha/Olhe; Desculpa/Desculpe; Faz favor;...».

³⁰ O amigo sabe que vou ter que sair. Não é preciso dizer nada.

³¹ Os professores aqui [na Finlândia] tratam-se como iguais, não fazemos cerimónia.

Cenário 2: Se um falante de finlandês quiser perguntar as horas ou outra informação (indicações para chegar a um local qualquer) o que diz/pergunta:

(a) a um desconhecido?

Anteeks, hei/päivää...

Desculpe, olá³²/bom dia³³...

Desculpe, olá/bom dia...

Anteeksi, hei/päivää...

(b) a um amigo?

Tiedät *sä* *hei...*³⁴

Sabes tu

pres. ind. nom. Interj.

2.ª p. do sg.

Olha, tu sabes...

Tiedäkö sinä...

(c) a um professor?

Hei, *osaisit* *sä* *sanoa...*³⁵

Saberias tu dizer

Interj. pres. cond. nom. Inf.

2.ª p. do sg

Será que tu me sabias dizer...

Hei, osaisitko sinä sanoa...

³² Dirige-se a uma pessoa mais nova.

³³ Dirige-se a uma pessoa mais velha.

³⁴ Depende se estás com o amigo ou o vês por acaso na rua. A pergunta é dirigida a uma pessoa mais nova, falta a partícula interrogativa *-kö*, omissão própria da oralidade.

³⁵ O mesmo problema que no cenário anterior: depende se estás com o amigo ou o vês por acaso na rua. Omissão da partícula interrogativa *-ko*, própria da oralidade.

Cenário 3: Se um falante de finlandês quiser pedir para fechar, por exemplo, uma porta ou uma janela o que diz/pergunta:

(a) a um desconhecido?

<i>Anteeks</i>	<i>voisinks</i> ³⁶	<i>mä</i>	<i>sulkee</i>	<i>tän</i>	<i>ikkunan?</i>
Desculpe	poderia	eu	fechar	esta	janela
	pres. cond. 1.ª p. sg.	nominativo	infinitivo	acusativos sob a forma de genitivos	

Desculpe, será que poderia fechar esta janela?

Anteeksi, voisinko minä sulkea tämän ikkunan?

(b) a um amigo?

<i>Haittaaks</i> ³⁷	<i>sua</i>	<i>jos</i>	<i>mä</i>	<i>suljen</i>	<i>tän</i>	<i>ikkunan?</i> ³⁸
Importa	te	se	eu	fecho	esta	janela
pres. ind. 2.ª p. do sg.	partitivo sob a forma de dativo		nom.	pres. ind. 1.ª p. do sg.	genitivos sob forma de acusativos	

Importas-te que se feche a janela?

Haittaako sinua, jos suljen tämän ikkunan?

(c) a um professor?

<i>Voisko</i>	<i>tän</i>	<i>ikkunan</i>	<i>sulkee?</i> ³⁹
Poderia	esta	janela	fechar
pres. cond. (-ko partícula interrogativa)	genitivos sob a forma de acusativos		infinitivo

Podia-se fechar a janela?

Voisiko tämän ikkunan sulkea?

³⁶ Substituição da partícula interrogativa *-ko* por *-s*.

³⁷ O mesmo.

³⁸ O sujeito da frase é «*jos mä suljen tän ikkunan*», o verbo «*haitata*» concorda com ele.

³⁹ O mesmo.

Num segundo momento, aplicámos o pré-teste a três sujeitos finlandeses⁴⁰, falantes de finlandês e inglês que residiram em Portugal durante dois anos, o que lhes conferiu um nível de proficiência da língua portuguesa entre o A1 e A2. Esta etapa permitiu-nos verificar a adequação do teste e melhorar alguns aspetos. Em termos globais, o pré-teste estava já muito próximo do teste linguístico que aplicámos aos sujeitos da nossa amostra, ainda assim, procedemos a pequenas reformulações. Por um lado, reescrevemos as instruções e os exemplos que introduzem cada uma das partes do teste linguístico. Por outro, procurámos aproximar os cenários propostos à realidade dos alunos, aumentando, assim, o grau de verosimilhança dos mesmos.

3.3. *Corpus* linguístico

3.3.1. Instrumentos de recolha do *corpus* linguístico – *Tarefas de Elicitação do Discurso*

Na construção do desenho experimental partimos da seleção da amostra para a formulação das hipóteses, tendo, assim, em conta o contexto em que nos inseríamos à data do início deste estudo e dada a relevância que consideramos ter o grupo em questão — falantes de herança de português e de finlandês. Todos os sujeitos da nossa amostra têm como língua de casa, ou pelo menos uma das línguas de casa, o português — a LA —, sendo que alguns (SG_12FA; LL_7FB; VK_7FB) também falam em casa o finlandês — a L₁ — que é, simultaneamente, a língua de escolarização de todos eles. O sujeito DT_7MA tem como línguas de casa a LA — o português — e o russo.

Por fim, procedemos à recolha dos dados linguísticos através da aplicação do teste, apresentando-o em versão A e versão B (embora em anexo apresentemos apenas a versão A), composto por duas partes: a PARTE I e a PARTE II (*vide* Anexo D, pp. 111-119). Ao optarmos por aplicar duas versões do mesmo teste, pretendemos eliminar a variável cansaço através da apresentação dos mesmos cenários por uma ordem diferente (teste A:

⁴⁰ Agradecemos à Maria, à Sadetta e ao Jero a pronta disponibilidade com que acederam responder ao teste, os comentários e as questões que levantaram, o que nos permitiu melhorar a versão final do nosso teste linguístico.

PARTE I — situação 1, 2, 3, 4; PARTE II — cenário 1, 2, 3, 4; teste B: PARTE I — situação 3, 4, 1, 2; PARTE II — cenário 3, 4, 1, 2). Deste modo, a ordem de apresentação dos cenários «constituiu mais uma variável independente neste Desenho Experimental» (Batoréo, 2000:583).

Em termos genéricos, a PARTE I apresenta quatro cenários diferentes com quatro hipóteses de resposta cada um, pelo que constitui uma tarefa mais fechada e mais orientada (*vide* Anexo D, pp. 113-115, e Anexo E, pp. 123-125). Aos alunos era pedido que ordenassem as hipóteses de resposta dadas de [1] a [4], em que [1] representa a frase que o aluno considerava ser a melhor para usar na situação apresentada; [2] representava 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. Adicionalmente, pedíamos ao aluno que explicasse a ordenação que fizesse e que justificasse a escolha da frase que não usaria. Para facilitar esta tarefa foram apresentadas algumas sugestões de 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).

À semelhança da PARTE I, a PARTE II compreende também quatro cenários, sendo que, para cada um, os alunos tinham de formular frases para cada um dos quatro interlocutores a quem se teriam de dirigir perante o cenário proposto. Esta é, por isso, uma tarefa de resposta aberta (*vide* Anexo D, pp. 116-119, e Anexo E, pp. 126-129).

Em ambas as partes é apresentado um exemplo, para facilitar a compreensão pelos sujeitos daquilo que se pretende com os exercícios.

Os estímulos correspondentes às tarefas propostas no teste para a recolha do *corpus* foram elaborados com o propósito de estudar a mestria do aluno na formulação de pedidos e de ordens. Para tal, recorreremos à técnica de *Tarefas de Elicitação do Discurso*, do inglês *Discourse Completion Tasks/Tests* (DCT, tradução nossa), que adaptámos de Blum-Kulka (1982), procurando criar cenários que seguissem alguns dos pressupostos

apresentados na literatura da especialidade (cf. O’Keeffe, Clancy & Adolphs, 2011:21-24). As *Tarefas de Elicitação do Discurso* têm sido usadas com frequência e com sucesso, nomeadamente, em estudos sobre os atos de fala no âmbito das línguas não-maternas. Este é um tipo de teste linguístico, que pode assumir a forma escrita ou oral, cujo propósito é eliciar do falante aquilo que ele diria/escreveria em determinada situação ou perante dado cenário.

No seguimento do que acabámos de expor, procurámos criar 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, a mãe tem com o locutor uma relação de intimidade, o senhor no autocarro representa o desconhecido e a auxiliar escolar, uma conhecida. Transversal a tudo isto, foi a intenção de criarmos contextos familiares aos sujeitos da amostra, o que levantou algumas questões práticas. Uma das questões surgiu no cenário PI.4/2⁴¹, ao termos de introduzir o nome do aluno oralmente durante a aplicação do teste, uma vez que no original se apresentava um nome genérico, «João». A outra questão teve implicações em relação a uma única aluna, mas nem por isso foi de menor impacto, uma vez que interfere com uma questão bastante pessoal e melindrosa: a aluna não tem pai nem existe no seu núcleo familiar quem desempenhe esse papel, o que torna os exemplos apresentados no início de cada uma das partes do teste bem como o cenário 3 da Parte I do teste B desadequados à condição familiar da aluna em questão.

Não obstante as condicionantes, acima enumeradas, os cenários usados no teste 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 do pedido ou da ordem (cf. Peterson, 2010).

⁴¹ Ao longo do trabalho referir-nos-emos aos cenários do teste linguístico de forma abreviada, em que, se tomarmos como exemplo PI.4/2: PI. = Parte I; 4 = Cenário 4 da versão A do teste; 2 = Cenário 2 da versão B do teste.

3.3.2 Recolha do *corpus* linguístico

A recolha do *corpus* decorreu durante o mês de maio de 2015 na mesma sala em que os sujeitos da amostra tiveram aulas de Português no ano letivo de 2014-2015⁴². Os alunos realizaram o teste individualmente, na presença da investigadora responsável por este estudo, que foi a professora de Português dos sujeitos nesse ano letivo. O procedimento, que compreendeu três momentos consecutivos, manteve-se para todos os alunos. Primeiro, a professora explicou a Parte I, os alunos responderam oralmente e a professora registou as respostas (exceto a aluna NS_12FB que optou por registar as próprias respostas até ao cenário PII.2). Após a resolução da Parte I do teste, fizeram uma pausa e abordaram questões sociolinguísticas relativas ao aluno. Por fim, retomaram o teste, a professora explicou a PARTE II, os alunos deram as respostas e a professora registou-as. A hora para responder ao teste foi selecionada de acordo com as disponibilidades de cada um dos sujeitos, do espaço e da professora, mas sempre no período da tarde. As aulas na Finlândia concentram-se num período contínuo entre as 8 e as 15 horas, com intervalo para almoço, pelo que era difícil haver disponibilidade dos sujeitos ou do espaço antes das 12 horas.

Num primeiro momento, responderam ao teste três alunos do G1 e as duas alunas do G2. Todos os alunos do G1 eram, à data da realização do estudo, leitores iniciais, embora o sujeito DT_6MA frequentasse ainda o Ensino Pré-Escolar e as outras duas alunas o 1.º ano do Ensino Básico. Na realidade, o aluno DT_6MA é um utilizador extremamente independente no uso que faz da língua portuguesa, ainda que tenha revelado grandes dificuldades em estabelecer distinção entre os diferentes intervenientes num mesmo cenário, formulando sempre a mesma frase para os quatro interlocutores que lhe foram apresentados para cada um dos cenários propostos na PARTE II do teste. Por outro lado, a aluna LL_7FB revelou maior maturidade na forma como encarou o teste, respondendo ao que lhe foi pedido com relativa facilidade e pertinência. Demonstrou-se sempre mais

⁴² Agradecemos a pronta colaboração do Dr. Jyrki Havas, diretor da Aleksanterin Koulu, em Tampere, na Finlândia, a escola onde têm decorrido as aulas de Português nos últimos anos. Foi ele quem disponibilizou e autorizou a utilização do espaço para a realização dos testes para este trabalho por parte dos sujeitos da amostra.

concentrada e preocupada em procurar a melhor resposta, refletiu sobre as hipóteses e procurou esclarecer as dúvidas que lhe surgiram. Já a aluna LS_7FA revelou mais dificuldades na resolução das tarefas propostas do que o sujeito LL_7FA.

Seguidamente, responderam ao teste, as alunas do G2, NS_12FB⁴³ e SG_12FA, que demonstraram alguma impaciência e vontade de dar as respostas com alguma rapidez. Muito embora estas alunas já se encontrem num estágio de desenvolvimento cognitivo e linguístico mais avançado (tinham ambas 12 anos à data da realização do teste) revelaram enormes dificuldades em justificar a ordenação que fizeram das hipóteses dadas para cada uma das situações apresentadas na PARTE I.

Num segundo momento, responderam ao teste os sujeitos MS_15MB e VK_7FA. Em termos individuais, é de salientar que, talvez pela maior maturidade e/ou pelo melhor domínio da língua, o sujeito MS_15MB conseguiu, comparativamente com os informantes anteriores, justificar e explicar melhor a ordenação que fez das frases dadas em cada situação apresentada na PARTE I. Similarmente, também apresentou espontaneamente mais do que uma frase para diversas das situações apresentadas na PARTE II. Já a aluna VK_7FA conseguiu justificar a atribuição do [1] e do [4] na ordenação que fez das frases dadas em cada situação apresentada na PARTE I⁴⁴. Um aspeto curioso na realização da PARTE II pelo sujeito VK_7FA foi o facto de inicialmente, em duas situações – a (a) e a (b) do cenário 1 – ter reformulado as frases para versões mais delicadas. A mãe da aluna, em conversa informal com a professora, já tinha referido que usualmente com o pai que é finlandês, com quem fala em finlandês, a aluna não usa expressões de delicadeza. No entanto, quando fala com a mãe em português tem o cuidado de usar esse tipo de expressões.

⁴³ Perante o cenário PII.3 (d), esta aluna respondeu «Não pergunto!», ao que a investigadora inquiriu «Porquê?», e ela respondeu «Porque ela não ia me falar!»... Mesmo depois de frisar tratar-se de uma hipótese de cenário, a aluna teimava em não colocar a hipóteses de resposta. A investigadora teve de insistir diversas vezes até conseguir a convencer a formular uma resposta.

⁴⁴ Esta aluna, talvez por cansaço (realizou o teste entre as 16h10 e as 16h50, o que pode ter contribuído para alguma falta de concentração), foi gradualmente levando mais tempo a responder ao que lhe era pedido na PARTE II, acabando mesmo por apresentar frases iguais para as situações (a), (c) e (d) do cenário 4, por não conseguir formular nada diferente.

Seguidamente, respondeu ao teste o sujeito MS_15MA e por último respondeu a aluna JC_15FB.

O principal objetivo do trabalho é analisar a realização de atos ilocutórios diretivos de pedido e de ordem por parte de falantes de herança, lusodescendentes a frequentarem o ensino formal finlandês. Partindo da análise, pretendemos descrever as escolhas pragmáticas feitas pelos sujeitos da amostra perante diversos cenários hipotéticos, mas verosímeis e verificar em que medida as escolhas dos sujeitos que recaem sobre as formas de tratamento e a expressão da delicadeza são determinadas pelas variáveis que nos foi possível definir. Assim, optámos por fazer uma análise global das respostas dadas por cada um dos grupos que definimos inicialmente de acordo com a faixa etária/ano de escolaridade dos alunos.

A partir da análise das respostas dadas na PARTE I, verificamos que, em termos gerais, as mesmas diferem entre os sujeitos de cada grupo, havendo situações pontuais em que todos os elementos de um dado grupo fazem as mesmas opções (*vide* Anexo F, pp. 131-133, e Anexo G, pp. 135-137). Por exemplo, no cenário PI.3/1, todos os elementos do G1 atribuíram o valor [1] à hipótese de resposta (b) e o peso [2] à (d), ao passo que deram respostas díspares para os outros três cenários. Também no G2, apesar de ser constituído por apenas dois sujeitos, se verificou mais diversidade do que semelhança nas respostas dadas, pois as duas alunas apenas fizeram a mesma ordenação no cenário PI.3/1 e no cenário PI.4/2 atribuíram os mesmos valores às hipóteses de resposta (b) e (c), respetivamente [4] e [3]. Por outro lado, o G3 deu respostas iguais para o cenário PI.2/4 e nos cenários PI.1/3 e PI.4/2 alternou dois valores entre duas hipóteses de resposta. Por exemplo, no primeiro cenário, os sujeitos do G3 atribuíram peso [3] ou [4] às hipóteses (a) e (b), ou seja, os alunos que atribuíram peso [3] à (a) atribuíram peso [4] à (b) e vice-versa. Já no cenário PI.3/1, os alunos do G3 deram respostas mais díspares entre si.

No que concerne a PARTE II, ainda que as respostas não sejam exatamente iguais, há enormes semelhanças nas formulações dos pedidos e das ordens que cada aluno ou grupo de alunos realiza (*vide* Anexo H, pp. 139-143, e Anexo I, pp. 145-249). A maioria opta por formular atos de fala diretivos para realizar os pedidos e as ordens, usando o verbo *poder* no presente do indicativo ou no condicional, na 2.^a (*podes* ou *poderias*) ou na

3.^a (*pode* ou *poderia*) pessoas do singular. A par com isso, quase todos incluem expressões de delicadeza – «*por favor*», «*desculpa/desculpe*», «*se faz favor*» — nas respectivas formulações, mesmo quando lhes é indicado que devem realizar uma ordem.

Tal como o português, o finlandês é uma língua de sujeito nulo, ou [+]*pro-drop*⁴⁵, uma vez que permite a omissão dos pronomes de sujeito (exceto nas terceiras pessoas), o que se verifica no finlandês padrão, muito embora na variante coloquial oral da língua a opção seja manter esses pronomes (cf. Peterson, 2010:402). Por isso, a ausência dos pronomes de sujeito é marcada do ponto de vista sociolinguístico, o que reflete a formalidade do contexto em que ocorre a interação comunicativa (cf. Helasvuo & Laitinen, 2006:179 *apud* Peterson, 2010:402). No entanto, contrariamente ao que acontece em português, no finlandês o uso da 3.^a pessoa ou de uma forma impessoal, mais genérica, é sinónimo de falsa delicadeza ao passo que o uso de um pronome mais inclusivo como *me* (nós) é considerado uma forma de delicadeza (cf. Muikku-Werner, 1993:179 *apud* Peterson, 2010:402). Há estudos que demonstram que, em finlandês, as formas de tratamento usadas e a forma como são feitos os pedidos, em situações que seriam consideradas formais em português, dado o grau de distanciamento entre os interlocutores, dependem da idade do interlocutor (até cerca dos 40 anos, o grau de informalidade é maior), do distanciamento social e da região do locutor (cf. Lappalainen, 2003; 2006a; 2006b; 2008 *apud* Peterson, 2010:405). O distanciamento social entre os interlocutores, a par com a variação do poder, o grau de imposição e o objetivo do ato ilocutório constituem os parâmetros sociais à luz dos quais pretendemos analisar as escolhas pragmáticas dos nossos alunos.

Alguns autores (Brown & Levinson, 1987, Blum-Kulka *et al.*, 1989; Peterson, 2010) consideram que estas variáveis influenciam as escolhas pragmáticas dos falantes, no que concerne a forma como formulam pedidos e ordens: mais ou menos direta; mais ou menos delicada; mais ou menos intensa. Segundo Peterson (2010), a variável *poder* apresenta três valores – o poder do locutor pode ser superior, inferior ou igual ao do

⁴⁵«O termo língua [+]*pro-drop* refere-se às línguas que permitem a omissão do sujeito em determinados contextos, como o português, enquanto [-]*pro-drop* se refere às línguas que não permitem sujeitos nulos, como o inglês ou o alemão.» (Flores, 2011b:84).

locutor; em termos de *distanciamento* o interlocutor ou é familiar ao locutor ou não; em relação à *imposição*, o pedido ou a ordem podem ter muita importância ou não; e o objetivo do pedido/da ordem é, no estudo da autora (Peterson, 2010:407), uma ação ou um objeto, o que se aplica ao nosso trabalho como se pode verificar no Quadro 4.1. No que concerne as ordens, pressupõe-se a existência de uma relação de subalternidade do interlocutor em relação ao locutor, ou seja, o poder do locutor deve ser superior ao do interlocutor [Loc > Interloc (+P)]. Já no que concerne os pedidos espera-se que a relação entre o locutor e o interlocutor seja de igualdade, [Loc = Interloc (=P)], ou de subalternidade deste perante aquele, [Loc < Interloc (-P)] (cf. Arim, 2008).

Relativamente ao nível de distanciamento e ao grau de formalidade, importa verificar se as formulações dos sujeitos da amostra são mais formais ou mais informais e em que contextos. Em muitas línguas, nomeadamente nas de origem latina, como é o caso do português, é possível distinguir entre o *tu*, forma de tratamento mais informal, e o *você*, forma de tratamento mais formal, ambos com origem latina. Brown & Gilman (1960) teorizaram sobre essa distinção usando as formas inglesas *T-form* e *V-form*, a partir dos pronomes latinos de segunda pessoa, o *tu*, singular, e o *vos*, plural⁴⁶. Inicialmente, o *tu* era a única forma de tratamento usada no singular, posteriormente, também o *vos* passou a ser usado em contexto singular em relação a pessoas com mais poder (Brown & Gilman 1960:257). Segundo estes autores, aquele que, em termos semânticos, detém o poder usa um *tu* e recebe um *vos* (Brown & Gilman 1960:255), uma vez que em qualquer relação de poder que se estabeleça não se pode verificar a reciprocidade. Diz-se que um indivíduo tem poder sobre outro quando consegue controlar o comportamento desse outro indivíduo⁴⁷.

⁴⁶ Sabe-se que durante o século IV, o pronome pessoal de segunda pessoa plural era usado pelos súbditos para se dirigirem aos imperadores, mas desconhece-se se o uso do pronome plural com valor singular era por uma pura questão de reverência perante uma figura que representava o império e todos os seus súbditos, ou se seria por terem estado dois imperadores em simultâneo no poder. (cf. Brown & Gilman, 1960:254).

⁴⁷ «One person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of the other. Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area of behavior. The power semantic is similarly nonreciprocal; the superior says *T* and receives *V*.» (Brown & Gilman 1960:255).

Cenário	Poder	Distanciamento	Imposição	Objetivo
PI.1/3	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PI.2/4	Loc > Interloc (+P)	Desc. (+D)	Baixa (-I)	Objeto/Ação
PI.3/1	Loc < Interloc (-P)	Conhecido (-D)	Baixa (-I)	Objeto/Ação
PI.4/2	Loc > Interloc (+P)	Desc. (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.1/3(a)	Loc = Interloc (=P)	Desc. (+D)	Alta (+I)	Ação
PII.1/3(b)	Loc = Interloc (=P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.1/3(c)	Loc = Interloc (=P)	Desc. (+D)	Alta (+I)	Ação
PII.1/#(d)	Loc > Interloc (+P)	Desc. (+D)	Alta (+I)	Ação
PII.2/4(a)	Loc = Interloc (=P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Objeto/Ação
PII.2/4(b)	Loc < Interloc (-P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Objeto/Ação
PII.2/4(c)	Loc < Interloc (-P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Objeto/Ação
PII.2/4(d)	Loc < Interloc (-P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Objeto/Ação
PII.3/1(a)	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.3/1(b)	Loc = Interloc (=P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.3/1(c)	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.3/1(d)	Loc = Interloc (=P)	Desc. (+D)	Alta (+I)	Ação
PII.4/2(a)	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.4/2(b)	Loc = Interloc (=P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.4/2(c)	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação
PII.4/2(d)	Loc > Interloc (+P)	Conhecido (-D)	Alta (+I)	Ação

Quadro 4.1 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos (Peterson, 2010:407, adaptado)

Em suma, no que respeita aos cenários propostos na PARTE I, as variáveis sociais de poder, de distanciamento, de imposição e de objetivo das ordens (PI.1/3 e PI.4/2) e dos pedidos (PI.2/4 e PI.3/1), constatamos que o grau de distanciamento entre o locutor e o interlocutor exige mais formalidade na formulação desses pedidos (*vide* Quadro 4.2). Ao analisarmos as respostas dos alunos para os cenários PI.2/4 e PI.3/1, verificámos que eles revelam relativa facilidade na identificação do grau de distanciamento entre o locutor e o interlocutor, uma vez que lhes foram apresentadas quatro hipóteses de resposta que só era preciso ordenar, justificando as suas opções.

Cenário	PI.1/3	PI.2/4	PI.3/1	PI.4/2
	+P, -D, +I, A	+P, +D, -I, O/A	-P, -D, -I, O/A	+P, +D, +I, A

Quadro 4.2 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos na Parte I

Ao resumirmos as variáveis sociais de poder, de distanciamento, de imposição e de objetivo relativas às ordens (PII.3/1 e PII.4/2) e aos pedidos (PII.1/3 e PII.2/4) nos cenários propostos na Parte II (*vide* Quadro 4.3), constatamos, igualmente, que o grau de distanciamento entre o locutor e o interlocutor exige maioritariamente mais formalidade na formulação dos pedidos. O grau de formalidade é menor apenas nas situações PII.1/3(b) e PII.2/4(a).

Cenário	(a)	(b)	(c)	(d)
PII.1/3	=P, +D, +I, A	=P, -D, +I, A	=P, +D, +I, A	+P, +D, +I, A
PII.2/4	=P, -D, +I, O/A	-P, -D, +I, O/A	-P, -D, +I, O/A	-P, -D, +I, O/A
PII.3/1	+P, -D, +I, A	=P, -D, +I, A	+P, -D, +I, A	=P, +D, +I, A
PII.4/2	+P, -D, +I, A	=P, -D, +I, A	+P, -D, +I, A	+P, -D, +I, A

Quadro 4.3 Variáveis sociais presentes nos cenários propostos na Parte II

Capítulo 4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. Descrição dos dados

Após a recolha do *corpus* linguístico procedemos, numa primeira fase, à análise global dos dados obtidos para chegarmos, posteriormente, a uma análise das respostas dadas por cada um dos sujeitos, tendo em conta os grupos definidos com base na faixa etária e no nível de ensino em que se inserem. Procurámos verificar a existência de algum tipo de padrão nas respostas dos sujeitos com relações familiares entre si, bem como dos sujeitos do mesmo género e/ou da mesma faixa etária.

Na PARTE I, no cenário PI.1/3, o pai devia dar uma ordem – «o teu pai⁴⁸ manda-te ir estudar» — e, por isso, as hipóteses (a) – pergunta – e (b) – pedido – corresponderiam às respostas a evitar [3] e a não usar [4], respetivamente (*vide* Anexo D, p. 114). A ordem direta [1] é formulada em (c), ao passo que em (d) se formula uma ordem indireta sob a forma de uma pergunta de retórica [2]. A maioria dos alunos (quatro) indicou a última hipótese de resposta (d) como sendo a melhor para usar na situação apresentada e nenhum lhe atribuiu o número de ordem [4] (*vide* Anexo F, p. 132 / Anexo G, p. 137). Por outro lado, nenhum considerou a hipótese (a) como sendo a melhor e a maioria (cinco) consideraram-na mesmo como sendo a que não deve ser usada na situação em causa [4] (*vide* Anexo F, p. 132 / Anexo G, p. 137).

No cenário PI.2/4, os alunos tinham que pedir uns ténis com um número maior à empregada da loja que tem cerca de 40 anos (*vide* Anexo F, p. 132 / Anexo G, p. 137). A hipótese (c), por ser a única que usa uma expressão de delicadeza («desculpe»), seria aquela que se esperava ser numerada com [1]. Embora a maioria dos sujeitos (cinco) lhe tenham atribuído esse valor, houve dois que o atribuíram à (a) e o mesmo número atribui-o à (b) (*vide* Anexo F, p. 132 / Anexo G, p. 137). Em consonância com o que se

⁴⁸ Alguma literatura da especialidade [cf. O’Keeffe, A.; Clancy, B; & Adolphs, S. (2011)] defende que os contextos sejam familiares aos informantes e que estes sejam eles mesmos, por isso procurámos formular as situações e os cenários o mais próximo possível dos alunos, tornando-os plausíveis e ajustados à realidade destes sujeitos. Relembramos que esta opção metodológica implicou que na situação PI.4/2 o nome do aluno tivesse de ser introduzido oralmente durante o teste, pois na tarefa estava, inicialmente, um nome genérico, «João». E que a par com isso, surgiu uma situação inesperada decorrente do facto de uma das alunas não ter pai nem existir no seu núcleo familiar quem desempenhe esse papel, o que torna os exemplos de ambas as Partes e a tarefa PI.3 do teste B desadequadas.

esperava, tendo em conta a familiaridade que a frase (d) transmite, todos os sujeitos consideraram que a mesma não se pode usar na situação em causa, pelo que lhe atribuíram o valor [4] (*vide* Anexo F, p. 132 / Anexo F, p. 137).

No cenário PI.3/1, os alunos deviam pedir mais gelado à avó de uma amiga em casa de quem estão a lanchar (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136). A hipótese (b) é a que apresenta maior grau de delicadeza, formulando um pedido sob a forma de uma pergunta («posso..., por favor?») e quase todos os alunos, à exceção de um, lhe atribuíram o valor [1] (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136). Já as hipóteses (a) e (c) que deveriam ter um valor [4] e [3], respetivamente, reuniram menor consenso (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136). A hipótese (a) recebeu o valor [4] de cinco dos sujeitos, tendo os restantes considerado que deve ser evitada, mas pode ser usada. Já para a hipótese (c) os sujeitos distribuíram as suas escolhas equitativamente pelos valores [2], [3] e [4] (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136).

No cenário PI.4/2, o professor tinha de mandar o aluno tirar os pés de cima da mesa, pelo que as melhores hipóteses seriam a (b) ou a (c), sendo aquela mais agressiva do que esta (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136). Este fator pode explicar a opção de seis sujeitos atribuírem o valor de [4] à hipótese (b), sendo que apenas três consideraram que a (a) é a hipótese que não deve ser usada na situação descrita (*vide* Anexo F, p. 133 / Anexo G, p. 136).

Na PARTE II, os sujeitos tinham de formular as frases para realizar os pedidos ou as ordens requeridas por cada um dos cenários propostos.

No cenário PII.1/3, os sujeitos tinham de formular um pedido para saberem as horas tendo de interpelar diferentes interlocutores: (a) um senhor desconhecido; (b) a Maria, uma colega do sujeito; (c) o empregado da geladaria; (d) uma senhora com cerca de 70 anos (*vide* Anexo H, p. 140 / Anexo I, p. 148). Um dos sujeitos (DT_6MA) não usou qualquer expressão de delicadeza nem usou o verbo *poder* no imperativo ou no condicional como é comum na formulação de pedidos. Outro sujeito (LL_7FB) também

não empregou expressões de delicadeza, mas usou o verbo *poder* no condicional⁴⁹. Em termos globais, todos os sujeitos usaram expressões de delicadeza e/ou o verbo *poder* — ou equivalente, por exemplo: «*importas-te*» (MS_15MB). —, sendo que a maioria dos sujeitos de origem africana, à exceção de MS_15MB e MS_15MA, usaram a expressão de delicadeza «*desculpa*»⁵⁰ (vide Anexo H, p. 140 / Anexo I, p. 148). Por outro lado, o sujeito de origem portuguesa, DT_7MA, usou um quantificador interrogativo — «*Quantas*» — para obter a informação pretendida (vide Anexo H, p. 140).

O cenário PII.2/4 pressupunha também a formulação de um pedido (vide Anexo H, p. 140 / Anexo I, p. 148). Os alunos tinham de imaginar que precisavam de um lápis e, por isso, tinham de pedir um a diferentes pessoas: ao Bruno, um colega; à professora, a Sra. Dra. Maria; à D. Ana, uma auxiliar escolar; e ao Sr. Diretor da escola. A maioria dos sujeitos formulou o pedido através de uma interrogação, usando o verbo *poder* na 2.^a pessoa singular do presente do indicativo e incluiu a expressão de delicadeza *por favor*. No entanto, a aluna LL_7FB optou por empregar a 3.^a pessoa singular do condicional do verbo *poder*, «*(você) poderia*», em todas as situações, revelando, por isso, ter interiorizadas as regras linguísticas subjacentes à variante do português que é a a sua língua de herança: o português do Brasil (vide Anexo I, p. 148). O sujeito DT_6MA usou a mesma interrogação — «*Emprestas-me o teu lápis, por favor?*» — para formular o pedido a todos os interlocutores propostos, não realizando, assim, qualquer diferenciação em termos de formalidade, muito embora nas situações (b), (c) e (d) o poder do interlocutor seja superior ao do sujeito (vide Anexo H, p. 141). Ainda sobre a questão do grau de formalidade, verifica-se que a maioria dos sujeitos não estabelece diferenciação entre os interlocutores propostos. Os pedidos são realizados com relativa informalidade, pois alguns sujeitos optam pela 2.^a pessoa singular — *podes* — para interpelarem todos os interlocutores (LS_7FA; VK_7FA; DT_6MA; JC_15FB; NS_12FB). O sujeito MS_15MA

⁴⁹ Note-se que esta aluna fala a variedade do português do Brasil.

⁵⁰ Note-se, igualmente, que na variedade do português do Brasil e nas variedades africanas, praticamente não existe a oposição «*desculpe*»/«*desculpa*», sendo essa oposição neutralizada para a forma «*desculpa*», que ficou cristalizada e que acaba por ser utilizada mesmo em contextos formais, contrariamente, ao que se verifica na variedade do português europeu, onde as duas formas coexistem e são usadas em conformidade com o contexto.

estabeleceu diferentes graus de formalidade de acordo com cada interlocutor, mas não usou expressões de delicadeza em (a), (b) e (c) (*vide* Anexo H, p. 141).

No cenário PII.3/1, propunha-se que cada sujeito imaginasse o que diferentes pessoas – a mãe; uma colega; a Sra. D. Ana, a auxiliar escolar; e o Sr. Matias, um desconhecido – lhe diziam para baixar o volume, uma vez que está a ouvir música muito alto (*vide* Anexo H, p. 142 / Anexo I, p. 146). Alguns sujeitos formularam pedidos, outros enunciaram ordens. De forma similar, uns usaram a 2.^a pessoa singular do verbo *poder* no presente do indicativo ou condicional, mas outros usaram o Imperativo – «*baixa*» – e, pontualmente, alguns usaram expressões de delicadeza – «*por favor*», «*se faz favor*». Alguns distinguiram os interlocutores formulando diferentes frases para cada um de acordo com aquilo que representam. Por exemplo, o sujeito LL_7FB atribui um papel autoritário à mãe através da formulação de uma ordem, mas para os restantes interlocutores optou por formular pedidos nessa situação (*vide* Anexo I, p. 146).

No cenário PII.4/2, os sujeitos tinham de imaginar o que lhes diriam a professora de Português; a Maria, uma colega; a Sra. D. Ana, uma auxiliar escolar; e o Dr. Matias, o diretor da escola (*vide* Anexo H, p. 142 / Anexo I, p. 147). No cenário proposto, o sujeito/o aluno entrava na biblioteca da escola a falar ao telemóvel e os interlocutores mandavam-no calar, assim, ele tinha de imaginar o que cada um lhe diria. Houve quatro sujeitos que não usaram expressões de delicadeza, formulando, na maioria das situações, uma ordem. O sujeito MS_15MB optou por formular três frases exclamativas – (a), (b) e (c) – e uma pergunta de retórica, marcada pela informalidade perante um interlocutor que requeria maior formalidade – (d), pelo que só indiretamente se depreende que os interlocutores querem que ele baixe o volume, sem que se denote qualquer intenção de ordem (*vide* Anexo I, p. 147). Os restantes alunos formularam, em termos globais, pedidos, empregando a 2.^a pessoa singular do presente do indicativo de *poder* – «*podes*» – a par com a expressão de delicadeza «*por favor*» (*vide* Anexo H, p. 142 / Anexo I, p. 147).

4.2 Análise e discussão dos dados

Iniciamos este subcapítulo com a análise e discussão dos dados segundo a variável cenário do teste linguístico (Parte I e II) e, posteriormente, procederemos a uma análise com base no gênero e na faixa etária dos sujeitos. Assim, numa tentativa de aferirmos o grau de formalização dos atos de delicadeza e da importância que a escola tem no desenvolvimento da competência pragmática, analisamos os Cenários PI.2/4, PI.3/1, PII.1/3 e PII.2/4, nos quais os alunos tinham de formular pedidos a pessoas com diferentes níveis de distanciamento, nomeadamente, professores, diretores da escola e auxiliares escolares.

No cenário PII.1/3 apenas os alunos MS_15MA, MS_15MB e NS_12FB recorreram a formas de tratamento na terceira pessoa (*você*), mais formais, para realizar os pedidos que exigiam maior formalidade, uma vez que eram dirigidos: (a) a um desconhecido; (c) ao empregado da geladaria; (d) a uma senhora com cerca de 70 anos também desconhecida. Por outro lado, recorreram a formas de tratamento na segunda pessoa (*tu*), mais informais, para formularem o mesmo pedido em (b), dirigido à Maria, uma colega da aula de música, o que demonstra que os sujeitos reconhecem a existência de diferentes graus de formalidade que podem e devem ser usados de acordo com o contexto. Já o sujeito DT_6MA revelou dificuldades na formulação deste pedido, optando por usar a mesma frase para todas as situações propostas, independentemente do grau de formalidade exigido pelo nível de distanciamento ou pelo contexto – «Quantas horas é que são?». Os restantes sujeitos optaram por usar formas de tratamento mais informais em todas as situações, embora pontualmente recorressem a palavras ou expressões que revelam alguma consciência do grau de formalidade que as situações exigiam – «Desculpa Sr.»; «Desculpe Sr.»; «Desculpe Sra.»; «Desculpe dona/senhora».

No cenário PII.2/4 todos os sujeitos usaram a forma de tratamento menos formal marcada pela 2.^a pessoa do singular do verbo, por exemplo, «podes» ou «será que podes»; pelos pronomes possessivos «teu»/«seu»; ou pelo pronome pessoal «você», no caso da aluna falante de PB. Apesar dos interlocutores das restantes alíneas deste cenário exigirem maior formalidade – (b) professora; (c) auxiliar escolar; (d) diretor da escola –, a

maioria dos sujeitos optou por recorrer à forma de tratamento menos formal para formular os pedidos. Apenas os sujeitos MS_15MA e MS_15MB, que optaram por formas de tratamento mais formais em todas as alíneas, e a aluna SG_12FA, que formulou os pedidos (b) e (d) também com recurso a forma de tratamento mais formal, demonstraram saber identificar o grau de formalidade que diferentes situações podem exigir.

Ao analisarmos os cenários PI.2/4, PI.3/1, PII.1/3 e PII.2/4, nos quais os alunos tinham de formular pedidos a pessoas com diferentes níveis de distanciamento, nomeadamente, professores, diretores da escola e auxiliares escolares, verificamos que são, mais uma vez, os alunos MS_15MA e MS_15MB quem melhor expressa o nível de distanciamento decorrente das relações professor-aluno, auxiliar de educação/aluno, diretor da escola/aluno, desconhecido/aluno. As alunas do G2 revelam igualmente alguma preocupação relativa a esta questão, nomeadamente, a SG_12FA, inversamente ao terceiro elemento do G3, JC_15FB, que usa sempre a segunda pessoa do singular para formular os pedidos para cada uma das situações propostas. Os dados de que dispomos não nos permitem aferir o grau de formalização dos atos de delicadeza, a importância que a escola tem no desenvolvimento na competência pragmática, ou o distanciamento decorrente das relações atrás enunciadas. Ainda assim, consideramos haver indícios de que há, de facto, menor formalidade e menor distanciamento no contexto sociolinguístico de imersão dos nossos alunos do que em contexto português.

Outro dos aspetos que nos propusemos analisar com as *Tarefas de Elicitação do Discurso* é a questão da delicadeza, cujo grau pode, como já referimos, assumir uma direção positiva, os atos valorizadores das faces do interlocutor (a partir do inglês, *Face Flattering Act*, FFA), ou negativa, os atos ameaçadores do discurso (a partir do inglês, *Face Threatening Act*, FTA), dependendo se o enunciado coloca maior ou menor valor no interlocutor. Na primeira situação o enunciado é mais direto e claro, ao passo que na segunda a imposição sobrepõe-se à clareza (cf. Brown & Levinson, 1983; Bachman, 1990; Leech, 2003:108). Foi Leech (2007), quem desenhou o enquadramento linguístico para as formas de delicadeza, a partir da reformulação das máximas de delicadeza que havia definido anteriormente (cf. Leech, 1983:132): máxima de tato, de generosidade, de

concordância, de modéstia, de acordo e de simpatia, convertendo-as na Grande Estratégia de Delicadeza (*GSP*, do original *Grand Strategy of Politeness*). Segundo a Grande Estratégia de Delicadeza, para ser educado, *S* (= o sujeito) comunica significados que (i) colocam grande valor no que diz respeito ao *O* (= outro), e (ii) colocam um valor mais baixo no que concerne o *S*. (Leech, 2003: 108)⁵¹. Sobre a questão da delicadeza, importa analisar de que modo os falantes de herança recorrem ou não a estratégias de cariz pragmático com vista à formulação de pedidos e de ordens por via indireta.

Por conseguinte, numa análise mais detalhada das escolhas feitas pelos nossos alunos nas respostas à Parte I do teste linguístico (*vide* Anexo F, p. 131, e Anexo G, p. 135), podemos verificar que muitos dos sujeitos não dominam ainda tais estratégias, muito embora consigam reconhecer a importância do uso de expressões de delicadeza na formulação de pedidos, estendendo, por vezes, o uso das mesmas à realização de ordens. Ao analisarmos o cenário PI.1/3, verificamos que quatro alunos optaram por escolher a hipótese (d) que propõe a realização do ato diretivo de ordem através de uma formulação indireta — pergunta. Note-se que o poder do locutor (o pai) é inequívoco, pelo que, ao optarem por esta hipótese, os alunos recorreram à máxima do tato, tal como enunciado por Casanova (1996), uma vez que escolheram a hipótese que se revelava menos desagradável e que se traduz num ato de fala indireto. Ainda assim, houve três sujeitos que escolheram a hipótese (b), provavelmente por conter a expressão de delicadeza «por favor», ainda que se trate de uma frase imperativa, o que lhe atenua o carácter coercivo próprio deste tipo de ato diretivo. Dois destes sujeitos fazem parte do G1 e o outro inclui-se no G2, ou seja, está já na transição entre a infância e a adolescência. Mesmo assim, podemos considerar que todos eles estão, ainda, dentro do período anterior àquele em que ganham domínio da compreensão e do uso de pedidos indiretos, precisamente, o final da infância/início da adolescência (cf. Sim-sim, 1998:200). No cenário PI.4/2, que também pressupõe a formulação de uma ordem, as respostas dividiram-se por todas as hipóteses, sendo que a (d) foi escolhida por quatro sujeitos, seguida das hipóteses (a) e

⁵¹ «In order to be polite, *S* expresses or implies meanings which associate a high value with what pertains to *O* (other person(s), mainly the addressee) or associates a low value with what pertains the *S* (self, speaker)» Leech, 2007:181).

(c), cada uma escolhida por dois alunos. Enquanto a (d) procura atenuar o carácter coercivo da ordem antecedendo-lhe uma constatação — «A secretária não é para pôr os pés. Põe-nos no chão!» — a (a) constitui um pedido e a (c) uma ordem direta que faz uso do imperativo, precedido de vocativo, a única forma de fazer referência ao interlocutor de uma ordem (cf. Arim, 2008:8).

Já, nos cenários PI.2/4 e PI.3/1, que pressupunham a formulação de um pedido, a maioria dos alunos optou por hipóteses que o fazem de forma direta, em que se usam frases interrogativas (cf. Arim, 2008:1), sendo que no cenário PI.3/1 apenas o aluno MS_15MB escolheu uma hipótese em que se formula um ato de fala indireto, «D. Alda, dá-me mais gelado?». A propósito da análise dos atos ilocutórios diretivos de pedido e de ordem, no âmbito do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Arim (2008:4) refere que o uso do vocativo como forma de tratamento é cada vez mais comum em português, sendo frequentemente confundido com esta, e como resultado começa a verificar-se a aceitação dessa substituição no uso quotidiano da língua.

As justificações que os alunos apresentaram para as escolhas que fizeram, ainda que partissem das sugestões dadas, revelam que os sujeitos de todos os grupos consideram que o ato de pedir se deve revestir de alguma delicadeza. Por isso, em cada um dos cenários propostos na PARTE I, seleccionaram como melhor frase para ser usada nessa situação [1] aquela que consideraram ser mais «simpática», «mais delicada», «mais educada», em detrimento da que consideraram ser «indelicada», «malcriada», «mal-educada» e, portanto, que não deve ser usada [4] (*vide* Anexo F, p. 131, e Anexo G, p. 135).

Os cenários propostos na Parte II podem, igualmente, agrupar-se em pedidos – os cenários PII.1/3 e PII.2/4 – e ordens – os cenários PII.3/1 e PII.4/2 (*vide* Anexo H, p. 136 / Anexo I, p. 145). A maioria dos alunos procurou usar estratégias que pudessem minimizar os aspetos desagradáveis decorrentes da formulação de uma ordem, ou o seu carácter coercivo. Alguns exemplos são as formulações do sujeito MS_15MA que opta por usar perguntas de retórica, exemplos (1), (2) e (3), a par com declarações, exemplo (4), as quais resultam em atos de fala indiretos.

(1) Não te dói os ouvidos? Estás a ouvir muito alto. [PII.3 (b)]

(2) M., porque é que ouves assim tão alto? [PII.3 (c)]

(3) Estou a tentar ler, não vês? [PII.4 (b)]

(4) Oh, M., estás na biblioteca. [PII.4 (c)]

Outros exemplos são as formulações do sujeito MS_15MB que usa declarações e perguntas de retórica, como nos exemplos (5) e (6), respetivamente.

(5) Aqui não se faz barulho as pessoas estão a estudar! [PII.2 (b)]

(6) Não achas que estás a fazer barulho a mais?! [PII.2 (d)]

Mas são sobretudo as formulações que se aproximam do pedido, por empregarem algumas formas de delicadeza, tais como, «se faz favor», nos exemplos (7) e (8), «por favor», em (9), (10), (11) e (12), ou «podes», nas formulações (7), (10) e (11), que mais contribuem para atenuar o carácter coercivo da ordem.

(7) M., podes baixar o volume se faz favor. [PII.1 (a)]

(8) Ó menino, será que poderias baixar o volume, se faz favor?! [PII.1 (d)]

(9) L., baixa o volume, por favor! [PII.3 (a)]

(10) Por favor, podes baixar o volume um pouco? [PII.3 (c)]

(11) Podes baixar a música, por favor? [PII.3 (c)]

(12) Baixa o volume, por favor! [PII.3 (d)]

A partir dos exemplos apresentados, podemos constatar que são os sujeitos MS_15MA e MS_15MB quem revela melhor domínio da compreensão e do uso de pedidos indiretos. Os restantes alunos fazem formulações que revelam não terem ainda domínio de estratégias pragmáticas que permitam a realização de pedidos por via indireta (cf. Sim-Sim, 1998:200). Ainda assim, a aluna LL_7FB recorre a uma formulação semelhante à que usa para realizar os pedidos, «...*poderia*...», a par com o uso de diminutivos, para formular algumas das ordens, como nos exemplos (13) e (14). Estas realizações podem ser indicadores de que esta aluna tem já algum domínio da compreensão e do uso de pedidos indiretos, e, por conseguinte, da importância da dimensão de delicadeza, não obstante

estar ainda longe da idade em que é comum tal se verificar (cf. Sim-Sim, 1998:200), ou podem, simplesmente, demonstrar que a aluna optou por formular pedidos nos cenários em que lhe era pedido que formulasse ordens.

(13) L., por favor, você poderia baixar um pouquinho o volume? [PII.1/3 (b)]

(14) Menina, poderia baixar o volume? [PII.1/3 (d)]

Num último ponto da análise e da discussão dos dados, consideradas as variáveis gênero e faixa etária, constatamos que, em termos globais, as formulações dos enunciados com recurso a estratégias de delicadeza são dispersas, pelo que, não é possível identificar qualquer tipo de padrão nas realizações que os sujeitos fazem dos atos ilocutórios diretivos de pedido e de ordem. Embora seja recorrente o uso de duas formas de delicadeza: a fórmula «por favor»/«se faz favor» e o modal «poder», muitas vezes em simultâneo, elas ocorrem nas produções de sujeitos de ambos os gêneros e idades distintas.

Por fim, registamos o facto de a aplicação deste tipo de teste ter confirmado o que outros autores já haviam salientado, que o recurso às *Tarefas de Elicitação do Discurso* não permite avaliar de que modo os sujeitos fazem uso da competência pragmática em contexto real, limitando-se a reproduzir situações hipotéticas e, por isso, a avaliar o conhecimento que têm dessa competência (cf. Peterson, 2010; Viljamaa, 2012).

Capítulo 5. RESULTADOS E CONCLUSÕES

O presente trabalho foi desenvolvido num contexto sociolinguístico particularmente restritivo em termos de meios, pelo que limitou as nossas pretensões iniciais no que concerne o desenho experimental que gostaríamos de ter colocado em prática. Mesmo tratando-se de um trabalho bastante restrito, dadas as condicionantes do contexto que escolhemos para trabalhar, o nosso estudo reveste-se de alguma importância e de algum interesse, na medida em que nos permitiu caracterizar os falantes de herança, a frequentarem escolas finlandesas, em termos socioculturais e linguísticos, o que nos forneceu pistas para futuros trabalhos.

Daquilo que nos foi possível verificar, destacamos a constatação de que o *input* da LA, neste caso o português, língua de herança dos sujeitos da amostra, é, efetivamente, inferior ao *input* que recebem da L α , a língua da comunidade, neste caso o finlandês. A par com esta constatação reiteramos a nossa convicção de que o contexto sociocultural e linguístico de imersão dos falantes de herança influencia as escolhas pragmáticas dos mesmos. Assim sendo e ainda que dispondo de um *corpus* pouco representativo, consideramos haver indícios de que há, comparativamente com o contexto português, menor formalidade no ensino finlandês e menor distanciamento nas relações que aí se estabelecem. Se por um lado os sujeitos da amostra identificaram o grau de distanciamento entre o locutor e o interlocutor, na PARTE I, na qual lhes foram dadas opções e só tinham de as ordenar (de acordo com a que consideravam ser melhor usar até à que não devia ser usada), por outro, revelaram maior dificuldade em identificá-lo na PARTE II, já que tinham de formular os pedidos e as ordens, partindo das situações propostas. Contudo, foi-nos possível perceber que, em termos globais, os sujeitos de todos os grupos consideram que o ato de pedir se deve revestir de alguma delicadeza, pelo que recorrem a algumas estratégias linguísticas de mitigação do discurso. Alargando, por vezes o seu uso à formulação de ordens. Consideramos, por isso, que há, por parte dos nossos alunos, um escasso grau de elaboração da delicadeza derivado do fraco *input* que os falantes de herança recebem da sua LA. Pelo que, a imersão num contexto falante de português seria a solução ideal para colmatar o fraco *input* verificado. Contudo, mesmo sabendo que é preferível o *input* autêntico, sabemos que a solução, no caso específico dos falantes de herança, dificilmente passa por aí, muito embora não seja

totalmente impossível de concretizar. Na realidade, consideramos ser possível aumentar o contacto direto com falantes nativos da língua-alvo – o português – através, por exemplo, de conversas com alunos nativos com recurso a um programa que permita a comunicação pela Internet através de ligações de voz e/ou vídeo. No mesmo sentido, o visionamento de programas de televisão e de vídeos, ou a audição de programas de rádio e de músicas na língua-alvo, são, certamente estratégias a considerar quando se pensa aumentar a quantidade e, mesmo, a qualidade do *input*, com vista a melhorar, por exemplo, o grau de elaboração da delicadeza.

Sobre as estratégias pragmáticas que permitem formular pedidos por via indireta, foi-nos possível verificar que muitos dos sujeitos ainda não as dominam, muito embora consigam reconhecer a importância do uso de expressões de delicadeza na formulação de pedidos, estendendo, por vezes o uso das mesmas à realização de ordens. Constituem exceção dois dos sujeitos que integram o G3, constituído pelos alunos da faixa etária 13-16 anos e, de forma menos recorrente, uma das alunas do G2 (10-12 anos).

O reduzido número de alunos de que dispúnhamos para trabalhar revelou-se a limitação mais significativa do nosso estudo, já que o ideal seria poder alargá-lo a um maior número de lusodescendentes, a residirem e a estudarem noutras áreas da Finlândia. Não obstante todas estas limitações, consideramos ter contribuído para o conhecimento da situação sociolinguística deste grupo de falantes de herança, que vivem imersos numa comunidade falante de finlandês, afastados da sua herança sociocultura e, sobretudo, da sua herança linguística. Acreditamos, por isso, ter começado a trilhar o caminho conducente a outros estudos, na área da competência pragmática, e/ou outras competências linguísticas, sobre esta e outras pequenas comunidades de lusodescendentes que se têm vindo a estabelecer um pouco por todo o Mundo, nas últimas décadas. Seguir por este caminho e tentar perceber se as condições socioculturais e linguísticas em que se movem estes falantes são suficientes para aprender/adquirir a língua de herança, desenvolvê-la e mantê-la nesses países de acolhimento é certamente um tema aliciante.

Efetivamente, os falantes de herança constituem cada vez mais um grupo que se destaca no âmbito do ensino do Português Língua Não-Materna e que merece, por isso, que se

desenvolva mais trabalho sobre a sua competência linguística. Esperamos, com o presente trabalho, ter conseguido dar uma pequena contribuição nesse sentido, cuja relevância se torna tanto mais pertinente quanto menor é o número de trabalhos realizados sobre as pequenas comunidades de falantes de herança do português espalhadas por esse mundo fora; comunidades essas que são consecutivamente consideradas pouco significativas e recorrentemente ignoradas. Por vezes, nem mesmo a igreja, o consulado português ou o Camões, I.P. disponibilizam as duas ou três horas semanais para a aprendizagem facultativa da língua portuguesa, como refere Flores (2013:37). Há situações em que são sobretudo, ou somente, os pais quem procura reunir meios para facultar a aprendizagem da sua língua aos filhos.

Na Finlândia, os alunos beneficiam do apoio do Estado finlandês que parece já ter percebido o quão importante é a aprendizagem formal das línguas de herança para a integração e para o sucesso escolar, social e, posteriormente, profissional dos alunos imigrantes que aí residem. Ainda assim, o contexto em que se movem os lusodescendentes em idade escolar falantes de herança a residirem neste país caracteriza-se pela pouca diversidade que oferece e pelas escassas oportunidades de uso da língua portuguesa que proporciona. Oportunidades essas que se resumem quase exclusivamente às aulas de Português e ao contexto familiar, sendo que mesmo neste apenas há comunicação em português entre pais e filhos, uma vez que as crianças, os adolescentes e os jovens preferem usar a língua da comunidade, o finlandês, para comunicarem entre si. Assim, ainda que seja difícil determinar a quantidade e a qualidade do *input* de português que os falantes de herança de facto recebem, podemos afirmar que estes falantes estão, efetivamente, muito menos expostos à língua portuguesa do que as crianças nativas, do mesmo modo que o *input* que recebem é qualitativamente diferente. Sendo a exposição à língua-alvo um dos vários fatores que influenciam o desenvolvimento da competência pragmática, consideramos que, idealmente, deveriam ser criadas condições para garantir aos lusodescendentes mais e melhor *input* na sua língua de herança.

Bibliografia

- 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 FIÉIS, Alexandra & COUTINHO, A. (2009). *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, [Em linha]: *Textos seleccionados*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 2009, pp. 43-60. Disponível em [www:<URL: http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/3-Almeida.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/3-Almeida.pdf), [Consult. 10 maio 2016].
- ALMEIDA, Carla Aurélia de (2010) «“(…), é um rapaz cheio de sorte, digo-lhe já (risos)”»: o humor como estratégia discursiva de mitigação do conflito (potencial) em interações verbais na rádio». In BRITO, Ana. M., SILVA, Fátima, VELOSO, João & FIÉIS, Alexandra (2010). *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, [Em linha]: *Textos seleccionados*. Porto: Associação Portuguesa de Linguística, 2010, pp. 127-142. Disponível em [www:<URL: http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/10-Carla%20Almeida.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/10-Carla%20Almeida.pdf), [Consult. 10 maio 2016].
- ALMEIDA, Carla Aurélia de (2013) «Contributos para o estudo da configuração dos rituais verbais de descortesia em programas de rádio portugueses». In SILVA, Fátima, FALÉ, Isabel & PEREIRA, Isabel (2013). *XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, [Em linha]: *Textos seleccionados*. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística, 2013, pp. 59-77. Disponível em [www:<URL: http://www.apl.org.pt/docs/28-textos-seleccionados/ALMEIDA_2013.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/28-textos-seleccionados/ALMEIDA_2013.pdf), [Consult. 10 maio 2016].
- ALVES, Sónia Santos (2007) «"DDTC nome idade" – a delicadeza linguística em *private chat*». [Em linha]: *Millenium*, n.º 33 (12). Viseu: Instituto Politécnico, pp. 69-96. Disponível em [www:<URL: http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8385](http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8385), [Consult. 23 mar 2016].

- ANÇÃ, Maria Helena (1999) «Da Língua Materna à Língua Segunda». [Em linha]: NOESIS, n.º 51. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em www:<URL: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, [Consult. 29 out 2014].
- ARIM, Eva (2008) «Análise de actos ilocutórios directivos: o pedido e a ordem». In MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (orgs.) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 207-212.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (1989). *A Categoria Linguística Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 422 pp. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 1996].
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2007) «Bilingual Acquisition Revisited. Implications of a Polish-Portuguese Case Study. Twenty Years After.». [Em linha]: In CIESZYŃSKA, Beata Elżbieta (ed.) *Iberian and Slavonic Cultures: Contact and Comparison*. Lisbon: CompaRes, pp. 321-331. Disponível em www:<URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.3894&rep=rep1&type=pdf>, [Consult. 23 mar 2016].
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2009a) «A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística». In *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*, Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM, 141-148. Disponível em www:<URL:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/My%20Documents/Downloads/DiaInet-AsMinhasLinguaS-3199373.pdf>, [Consult. 29 out 2014].

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2009b) «Entre dois fogos ou a pertinência do continuum entre polissemia e homonímia. Visão escalar na abordagem teórica em Linguística Cognitiva aplicada ao ensino do Português língua não-materna». In FIÉIS, Alexandra & COUTINHO, Antónia (2009). *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, [Em linha]: *Textos Seleccionados*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 2009, pp. 115-124. Disponível em [www:<URL: http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/7-Batoreo.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/7-Batoreo.pdf), [Consult. 29 out 2014].

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2011) «Aquisição Bilingue: Teorias e Aplicações». In: *Bilinguismo e Educação Bilingue — Colóquio*, Lisboa: ILTEC/APP, pp. 69-72.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2015) «I.R. Seabra (dir. e coord.) *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*». In: *Revista de Estudos Linguísticos*, vol.10. Porto: Universidade do Porto, pp. 167-174.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz, Nuno Almeida & Soraia Lourenço (2015). «Aspetos da Realidade do Português como Língua Oficial em Timor-Leste: uma reflexão 10 anos depois da independência». In: OSÓRIO, Paulo & BERTINETTI, Fernanda de Sousa. *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel, pp. 335-358.

BIALYSTOK, Ellen & CRAIK, F.I.M. (2010) «Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind» [Em linha]. Disponível em [www:<URL: http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/19_1_inpress/Bialystok_final.pdf?lan=pofeahpzf](http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/19_1_inpress/Bialystok_final.pdf?lan=pofeahpzf), [Consult. 29 out 2014].

BIALYSTOK, Ellen (1993) «Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence». In KASPER, G., & BLUM-KULKA, S. (eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 43-57.

- BIALYSTOK, Ellen (2005) «The impact of bilingualism on language and literacy development». In BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (eds.) (2005) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 577 -601.
- BIALYSTOK, Ellen (2007) «Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change». In *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, n.º 3, pp. 210 -223.
- BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (coords), (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- BLOM, Elma & UNSWORTH, Sharon (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- BLUM-KULKA, Shoshana & OLSHTAIN Elite (1984) «Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)». In *Applied Linguistics*, 5 (3), pp. 196-213.
- BLUM-KULKA, Shoshana (1982) «Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language». In *Applied Linguistics* 3(1), pp. 29-59.
- BLUM-KULKA, Shoshana, HOUSE, Juliane & KASPER, Gabriel (eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BOON, Erin & POLINSKY, Maria (2014) «From Silence to Voice: Empowering Heritage Language Speakers in the 21 Century», [Em linha]: *Informes del Observatorio / Observatorio's Reports*, 002, 06/2014. Instituto Cervantes at FAS - Harvard University. Disponível em [www:<URL: http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/002_informes_mp_from-silence.corrected.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/002_informes_mp_from-silence.corrected.pdf), [Consult. 29 out 2014].
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. (1978). «Universals in language Use: Politeness phenomena». In Goody, E. (Ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-289.

- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, Roger & GILMAN, Albert (1960) «The Pronouns of Power and Solidarity». In: SEBEOK, T. A. (ed.) *Style in Language*. New York and London: Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 253-276.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995) «A delicadeza em português: para o estudo das suas manifestações linguísticas. In: MARQUES, M. E. (1995). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 207-218.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain – Paris: Éditions Peeters.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (2001) «A delicadeza em Português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas». In: CARREIRA, M. H. Araújo (2001). *Semântica e Discurso. Estudos de linguística portuguesa e comparativa (Português/Francês)*. Porto: Porto Editora, 82-93.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (2014) «Cortesia e proxémica: abordagem semânticopragmática». In: SEARA, Isabel Roboredo (coord.) (2014). *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*. Lisboa: Isabel Roboredo Seara e Chiado Editora, 27-46.
- CASANOVA, Isabel (1996) «A força ilocutória dos actos directivos». In: FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês; GOUVEIA, Carlos A.M. (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho: pp. 429-436.
- Council conclusions on the education of children with a migrant background* (2009). In: 2978th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting. COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (CEU): Brussels. Disponível em [www:<URL: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf), [Consult. 29 out 2014].
- CRYSTAL, David (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. New York: Basil Blackwell, 6th edition.

- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1998). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa, 14.^a ed.
- DE HOUWER, Annick (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, Annick (2009). *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters/ Channel View Publications, Ltd.
- DEPREZ, Christine (2003) «Sociolinguistic Remarks about Portuguese in France: construction of a stigmatized sociolect». In: Conference on «Language and (im)migration in France, Latin America, and the United States». [Em linha]: Texas: France-UT Institute for Interdisciplinary Studies, University of Austin. Disponível em www:<URL: <https://www.utexas.edu/cola/france-ut/files/pdf/resources/deprez.pdf>, [Consult. 29 out 2014].
- DIAS, Helena Bárbara Marques (2008). *Português Europeu Língua Não-Materna a Distância* [Em linha]: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de doutoramento em Estudos Portugueses, Especialidade: Língua Portuguesa – Comunicação e Tecnologias, 558 pp. Disponível em www:<URL: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1351>, [Consult. 8 dez 2013]. Dissertação de doutoramento.
- Directiva do Conselho, 77/486/CEE (1997) – «Escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes». In: *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, [Em linha]: (25-07-1977), 139-140. Disponível em www:<URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&qid=1415357636791&from=PT>, [Consult. 29 out 2014].
- DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Educação na Finlândia em poucas Palavras* (2013). Finnish National Board of Education (FNBE) [Em linha]: Série Educação na Finlândia. Disponível em www:<URL: http://www.oph.fi/download/151279_education_in_finland_portuguese_2013.pdf, [Consult. 29 out 2014].

- ELLIS, Nick (2008) «Implicit and explicit knowledge about language». In: CENOZ, J. & HORNBERGER, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: *Knowledge about Language*, 1–13. New York: Springer Science+Business Media LLC.
- FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês & GOUVEIA, Carlos A.M. (org.), (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERNANDES, Gonçalo (2010) «O princípio da cortesia em português europeu». In *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3 – 8 septembre 2007). [Em linha]: Tomo V. Berlin/New York: De Gruyter, pp. 39-48. Disponível em: https://www.academia.edu/973706/O_princ%C3%ADpio_da_cortesia_em_Portug%C3%AAs_europeu, [Consult. 23 mar 2016].
- FLORES, Cristina & MELO-PFEIFER, Sílvia (2014). «O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha». In: *Domínios de Linguagem* 8 (3), Número especial «Migração, linguagem e subjetividade». Disponível em [www:<URL: file:///C:/Users/firmaan/Downloads/24736-109151-1-PB.pdf](http://www.firmaan.com/Downloads/24736-109151-1-PB.pdf), [Consult. 29 maio 2016].
- FLORES, Cristina (2007) «*Language attrition* afecta a competência sintáctica de falantes bilingues?». In: LOBO, Maria & COUTINHO, Maria Antónia (orgs.) (2007). *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. [Em linha]: *Textos seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2007, pp. 369-385. Disponível em [www:<URL: http://www.apl.org.pt/docs/22-textos-seleccionados/27-Flores.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/22-textos-seleccionados/27-Flores.pdf), [Consult. 30 out 2014].
- FLORES, Cristina (2011b) «Domínios (in)vulneráveis da competência bilingue». In: FLORES, Cristina (org.). *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. [Em linha]: Braga: Edições Húmus, pp. 83-113. Disponível em [www:<URL: http://www.flores.org.br/olhares/bilinguismo/](http://www.flores.org.br/olhares/bilinguismo/)

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14177/1/Cristina%20Flores_Multiplos%20Olhares_31OUT11.pdf, [Consult. 29 out 2014].

FLORES, Cristina (2013) «Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística». In: BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Cristina (coords). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp.35-46.

FLORES, Cristina (org.), (2011a). *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. [Em linha]: Braga: Edições Húmus, pp. 7-13. Disponível em [www:<URL: 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), [Consult. 29 out 2014].

GLASER, Karen (2009) «Acquiring Pragmatic Competence in a Foreign Language – Mastering Dispreferred Speech Acts». [Em linha]: *Topics in Linguistics* — Issue 4 – December 2009 – Interface Between Pragmatics and Other Linguistic Disciplines, pp. 49-56. Disponível em [www:<URL: https://www.researchgate.net/publication/272088340_Acquiring_Pragmatic_Competence_in_a_Foreign_Language_-_Mastering_Dispreferred_Speech_Acts#pf32](https://www.researchgate.net/publication/272088340_Acquiring_Pragmatic_Competence_in_a_Foreign_Language_-_Mastering_Dispreferred_Speech_Acts#pf32), [Consult. 20 mar 2016].

GOFFMAN, Erving (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Pantheon Books.

GOUVEIA, Carlos (1996) «Pragmática». In: FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês; GOUVEIA, Carlos A.M. (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 383-419.

GOUVEIA, Carlos (2008) «Actos de Fala». In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (orgs.) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 207-212.

GRICE, Herbert Paul (1975) «Logic and conversation». In: COLE, P. & MORGAN, J. (eds.), *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 183-98.

- GROSSO, Maria José (coord.); SOARES, António; SOUSA, Fernanda de; PASCIAL, José (2011a). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. [Em linha]: Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC). Disponível em [www:<URL: http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=67](http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=67), [Consult. 29 out 2014].
- HYMES, D.H. (1972) «On Communicative Competence». *In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (2009). [Em linha]: COMISSÃO EUROPEIA (CE). Disponível em [www:<URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101_EN.pdf), [Consult. 29 out 2014].
- KECSKES, Istvan (2013). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KECSKES, Istvan (2014) «Bilingual Pragmatic Competence». *In: New perspectives on multilingualism and its role in L2 acquisition*. [Em linha]: Symposium slides. LASLAB (Language and Speech Laboratory): Universidad del País Vasco, Dpto. de Filología Inglesa y Alemana. Disponível em [www:<URL: http://laslab.org/L2_2014/talks/Kecskes.pdf](http://laslab.org/L2_2014/talks/Kecskes.pdf), [Consult. 23 fev 2016].
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997) «A Multi-level Approach in the Study of Talk-in-interaction». *In: Pragmatics 7, 1:1-20*. Disponível em [www:<URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.4185&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.4185&rep=rep1&type=pdf), [Consult. 23 maio 2016].
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2011) «L'impolitesse en interaction:Aperçus théoriques et étude de cas». *In: Lexis Spécial, 2*, pp. 36-60.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1992). *Les Interactions verbales*. Tome II. Paris: Armand Colin.
- LEECH, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Logman.

- LEECH, Geoffrey (2003) «Towards an anatomy of politeness in communication». *In: International Journal of Pragmatics*, 14, pp. 101-123.
- LEECH, Geoffrey (2005) «Politeness: is there an East-West divide?». [Em linha]: *Journal of Foreign Languages*, Shanghai, 6, pp. 3-31. Disponível em [www:<URL: http://www.lancaster.ac.uk/fass/doc_library/linguistics/leechg/leech_2007_politeness.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fass/doc_library/linguistics/leechg/leech_2007_politeness.pdf), [Consult. 23 fev 2016].
- LEECH, Geoffrey (2007) «Politeness: Is there an East-West Divide?». [Em linha]: *In Journal of Politeness Research*, 3, 2, pp. 167-206. Disponível em [www:<URL: https://www.degruyter.com/view/j/jplr.2007.3.issue-2/pr.2007.009/pr.2007.009.xml](https://www.degruyter.com/view/j/jplr.2007.3.issue-2/pr.2007.009/pr.2007.009.xml), [Consult. 23 fev 2016].
- Lei Orgânica do Camões — Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. — Decreto-Lei n.º 21/2012, *D.R.I Série*. 21 (20-01-2012) 506-510.
- LEIRIA, Isabel (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 400 pp. Disponível em [www:<URL: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses.html), [Consult. 29 out 2014]. Dissertação de Doutoramento.
- LEIRIA, Isabel (2004) «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino». *In: Idiomático*, n.º3 (Dezembro). Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, 11 pp. Disponível em [www:<URL: http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf), [Consult. 30 out 2014].
- LEIRIA, Isabel; QUEIROGA, Maria João & SOARES, Nuno Verdial, (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional [Texto policopiado]: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas: orientações nacionais*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, ed. lit., 21 pp. Disponível em [www:<URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf), [Consult. 30 out 2014].
- LIMA, José Pinto de (2007). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Ed. Caminho.

Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. ,
Dissertação de Doutoramento em Linguística.

Livro Verde — Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da EU (2008). Bruxelas: COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (CCE). Disponível em [www:<URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=PT) [Consult. 29 out 2014].

MARQUES, Maria Emília Ricardo (1988). *Complementação verbal. Estudo sociolinguístico*.

MATEUS, Maria Helena Mira & SOLLA, Luísa (orgs.); Marta ALEXANDRE, Fernanda BOTELHO, Fausto CAELS, Helena CAMACHO, Nuno CARVALHO, São José Côrte REAL, Adelina GOUVEIA, Paulo Feitor PINTO, Lúcia Vidal SOARES (2012). *Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para português língua não materna*. [CD-ROM] Lisboa: ILTEC / Ministério da Educação e Ciência / Fundação Calouste Gulbenkian.

MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, A. M.; DUARTE, I. & FARIA, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5.ª ed.

MATEUS, Maria Helena Mira; CAELS, Fausto & CARVALHO, Nuno (2008a) «O Ensino do Português em contexto multilingue». In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. [Em linha]: Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, [Consult. 29 out 2014], pp. 87-95. Disponível em [www:<URL: http://www.iltec.pt/pdf/PLNM%20para%20APL%202008.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/PLNM%20para%20APL%202008.pdf), [Consult. 29 out 2014].

MATEUS, Maria Helena Mira; PEREIRA, Dulce & FISCHER, Glória (orgs.) (2005-2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. [Em linha]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (CD1 – 2005, CD2 – 2006, Livro – 2008). Disponível em [www:<URL: http://www.iltec.pt](http://www.iltec.pt), [Consult. 29 dez 2015].

- MONTRUL, Silvina (2012) «Is the Heritage Language like a Second Language?». [Em linha]: EuroSLA. Disponível em [www:<URL: http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf](http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf) [Consult. 29 dez 2015].
- MOTA, Maria Antónia (1996) «Línguas em Contacto». In: FARIA, Isabel H. *et al.* (org.) (1996) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 505-534.
- O'KEEFFE, A., CLANCY, B. & ADOLPHS, S. (2011). *Introducing Pragmatics in Use*. London: Routledge.
- OSTERHOUT, Lee; POLIAKOV, Andrew; INOUE, Kayo; MCLAUGHLIN, Judith; VALENTINE, Geoffrey; PITKANEN, Ilona; FRENCK-MESTRE, Cheryl & HIRSCHENSOHNC, Julia (2008) «Second-language learning and changes in the brain». In *Journal of Neurolinguistics*, 21, pp. 509-521.
- PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Philadelphia: Benjamins.
- PEREIRA, Dulce (2011) «Aprender a ser bilingue». In FLORES, Cristina (org.) *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. Braga: Edições Húmus, pp. 15-43.
- PETERSON, Elizabeth (2010) «Perspective and politeness in Finnish requests». [Em linha]: *Pragmatics*, 20: 3, pp. 401-423, IPrA. Disponível em [www:<URL: http://journals.linguisticsociety.org/elaugage/pragmatics/article/view/2575/2536.html](http://journals.linguisticsociety.org/elaugage/pragmatics/article/view/2575/2536.html), [Consult. 29 dez 2015].
- PIIPPO, Jarna & TEIXEIRA, Madalena (2013) «O ensino das línguas maternas minoritárias – um olhar acerca do ensino básico na área metropolitana de Helsínquia». In: TEIXEIRA, Madalena; SANTOS, Leonor; SILVA, Inês; MESQUITA, Elisete (org.). *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. [Em linha]: Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia, pp. 517-551. Disponível em [www:<URL: http://online.flihtml5.com/dmsg/chpf/#p=1](http://online.flihtml5.com/dmsg/chpf/#p=1), [Consult. 29 out 2014].
- PINTO, Maria da Graça, (2006) «O bilinguismo: uma abordagem plural». In: OLIVEIRA, Fátima & BARBOSA, Joaquim (orgs.). *XXI Encontro Nacional da Associação*

Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 35-38.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2011). [Em linha]: Porto: Edições Asa. Disponível em [www:<URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf), [Consult. 29 out 2014].

RAPOSO, Eduardo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (eds.) (2013). *Gramática do Português I e II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REKOLA, Nina « Teaching for immigrants in Finland» (1997). In: AA.VV., *Nordic Roads to Multilingualism – How to Help Children to Become Multilingual*. Helsinki: Heinolan Kurssikeskus.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, *D.R.I Série*. 231 (27-11-08) 8525-8528.

RODRIGUES, David Fernandes (2003). *Cortesia Linguística. Uma Competência Discursivo-Textual*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Doutoramento.

SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEARLE, John R. (1976) «A Classification of Illocutionary Acts». [Em linha]: In: *Language in Society*, Vol. 5, N.º 1, pp. 1-23. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em [www:<URL: http://sites.duke.edu/conversions/files/2014/09/Searle_Illocutionary-Acts.pdf](http://sites.duke.edu/conversions/files/2014/09/Searle_Illocutionary-Acts.pdf), [Consult. 19 dez 2014].

SERÓDIO, Cristina; PEREIRA, Dulce; CARDEIRA Esperança & FALÉ Isabel (2011). *Gramática Didática de Português*. Carnaxide: Santillana-Constância.

SILVA, Maria da Luz Santos & BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2015). «Aquisição e aprendizagem da morfologia e morfossintaxe verbal pelos falantes de herança das comunidades imigrantes na Suíça». In: OSÓRIO, Paulo & BERTINETTI, Fernanda de

Sousa. *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel, pp.55-68.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, Marlene Dias de (2010). *A cortesia verbal nas aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PL2/PLE)*. [Em linha]: Porto: [Edição do Autor]. Disponível em [www:<URL: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55320](http://www.<URL: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55320, [Consult. 23 mar 2016].), [Consult. 23 mar 2016]. Dissertação de Mestrado.

TAGUCHI, Naoko (ed.) (2009). *Pragmatic Competence*. Berlim: Mouton de Gruyter.

THOMAS, Jenny (1983). «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied Linguistics* 4(2): 91-112. [Em linha]: Oxford: Oxford University Press. Disponível em [www:<URL: http://applied.oxfordjournals.org/content/4/2/91.citation](http://applied.oxfordjournals.org/content/4/2/91.citation), [Consult. 23 mar 2016].

VARGHESE, Manka & BILLMYER, Kristine (1996) «Investigating the Structure of Discourse Completion Tests». In: *Working Papers in Educational Linguistics*, 12-1, pp. 39-58. Disponível em [www:<URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401758.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401758.pdf), [Consult. 29 dez 2015].

VILJAMA, Heidi (2012). *Pragmatic competence of Finnish learners of English: Meaning in interaction in secondary and upper secondary schools*. [Em linha]: Turku: [s.n.], 166 pp. Disponível em [www:<URL: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77458/viljamaa2012gradu.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77458/viljamaa2012gradu.pdf?sequence=1), [Consult. 23 mar 2016].

XAVIER, Maria Francisca & MATEUS, Maria Helena Mira (org.) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos I e II*. [Em linha]: Lisboa: ILTEC/APL/Edições Cosmos. Disponível em [www:<URL: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology](http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology), [Consult. 29 dez 2015].

Anexo A — FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA

Escola: _____ Ano de Escolaridade: _____

Nome do aluno: _____ Código _____

I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo: F M 2. Idade: _____
3. País onde nasceu: _____
4. Data de chegada à Finlândia (se não nasceu neste país): ____ / ____ / ____
5. Residência atual (morada): _____
6. Pessoas com quem vive:
- Mãe
- Pai
- Irmão(s) Idade: ____ ____ ____
- Irmã(s) Idade: ____ ____ ____
- Outro(s) Quem: _____
7. Idade com que entrou na escola que frequenta: ____
8. Outras escolas frequentadas (nome/localidade):
- _____
- _____
- _____

9. Viveu noutra(s) país(es)?

Sim Não Se sim, indicar:

País(es)			
Período de permanência			
Língua usada na escola			
Nível de ensino			
Sabia ler?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Sabia escrever?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Aprendeu outras línguas?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Se sim, qual(is)? _____	

II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

	PAI	MÃE
1. Língua(s) falada(s)		
2. Profissão		
3. País onde nasceu		
4. Grau de instrução		

III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno com:

os pais	
os irmãos	
os amigos (na escola)	
os amigos (fora da escola)	
outras pessoas	

2. Língua em que gosta mais de falar: _____

3. Gosta de aprender Português?

Sim Não

4. Sabe muito ou pouco Português?

Muito Pouco

5. Quando fala em Português toda a gente o entende?

Sim Não

6. Língua(s) que usa para:

ler	
ver TV	
escrever emails	
escrever sms	
comunicar nas redes sociais (Facebook, Twitter, Skype, Viber, WhatsApp...)	

7. Costuma ler livros, revistas ou jornais?

Sim Não Se sim, em que língua(s)? _____

8. Tem livros em casa?

Sim Não Se sim, escritos em que língua(s)? _____

Obrigada!

Anexo B — FICHA SOCIOLINGUÍSTICA DO SUJEITO NS_12FB

Escola: Aacalan koulu Ano de Escolaridade: 6º

Nome do aluno: [REDACTED] Código NS_12FB

I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo: F M 2. Idade: 12
3. País onde nasceu: Angola
4. Data de chegada à Finlândia (se não nasceu neste país): ___ / ___ / 2009
5. Residência atual (morada): [REDACTED] 6
6. Pessoas com quem vive:
- Mãe
- Pai
- Irmão(s) Idade: 15 15 ___
- Irmã(s) Idade: 4 2 ___
- Outro(s) Quem: _____
7. Idade com que entrou na escola que frequenta: 7
8. Outras escolas frequentadas (nome/localidade):

9. Viveu noutro(s) país(es)?

Sim Não Se sim, indicar:

País(es)	<u>Angola</u>			
Período de permanência	<u>ATÉ AOS 7 ANOS</u>			
Língua usada na escola	<u>Portugues</u>			
Nível de ensino				
Sabia ler?	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Sabia escrever?	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Aprendeu outras línguas?	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Se sim, qual(is)? <u>Finlandês</u>	

II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

	PAI	MÃE
1. Língua(s) falada(s)	Português	Português
2. Profissão	Estudante	doméstica
3. País onde nasceu	Angola	Angola
4. Grau de instrução		

III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno com:

os pais	Português
os irmãos	Português e finlandês
os amigos (na escola)	finlandês
os amigos (fora da escola)	(Português) finlandês
outras pessoas	(Português) finlandês

2. Língua em que gosta mais de falar: finlandês

3. Gosta de aprender Português?

Sim Não

4. Sabe muito ou pouco Português?

Muito Pouco

5. Quando fala em Português toda a gente o entende?

Sim Não

6. Língua(s) que usa para:

ler	finlandês
ver TV	finlandês
escrever emails	—
escrever sms	finlandês
comunicar nas redes sociais (Facebook, Twitter, Skype, Viber, WhatsApp...)	finlandês

7. Costuma ler livros, revistas ou jornais?

Sim Não Se sim, em que língua(s)? finlandês

8. Tem livros em casa?

Sim Não Se sim, escritos em que língua(s)? finlandês

Obrigada!

Anexo C — RESPOSTAS RECOLHIDAS ATRAVÉS DA FICHA
SOCIOLINGUÍSTICA

IDENTIFICAÇÃO I. INFORMAÇÃO GERAL

Código	1. Género	2. Idade	Data de nascimento	3. País onde nasceu	4. Data de chegada Finlândia	6. Pessoas com quem vive						
						Mãe	Pai	Irmão	Irmã			
DT_6MA	M	6;10;26	19.06.2008	Finlândia	-----	√	√	—	—	—	—	—
LS_8FA	F	8;2;5	10.03.2007	Angola	13.02.2009	√	√	15	15	12	3	—
VK_7FA	F	7;9;11	07.08.2007	Finlândia	-----	√	√	4	—	—	—	—
LL_8FB	F	8;3;11	04.02.2007	Brasil	2013	√	√	—	—	5	—	—
SG_12FA	F	12;7;14	01.10.2002	Finlândia	-----	√	√	26	—	24	—	—
NS_12FB	F	12;8;24	17.08.2002	Angola	13.02.2009	√	√	15	15	8	3	—
MS_15MB	M	16;0;13	05.06.1999	Angola	13.02.2009	√	√	15	—	12	8	3
MS_15MA	M	16;0;15	05.06.1999	Angola	13.02.2009	√	√	15	—	12	8	3
JC_15FB	F	15;11;26	30.05.1999	Angola	2009	√	—	15	—	4	—	—

IDENTIFICAÇÃO	II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO								
	Código	1. Língua(s) falada(s)		2. Profissão		3. País onde nasceu		4. Grau de instrução	
		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
DT_6MA	PE	Ru	Engenheiro	Engenheira/ professor		Portugal	Ucrânia/URSS	Bach.	Mest.
LS_8FA	PA	PA	Estudante de finlandês	Estudante de finlandês/ Doméstica		Angola (Cabinda)	Angola (Cabinda)	?	?
VK_7FA	Fi	PM	Engenheiro Informático (software)	Desempregada/ Doméstica		Finlândia	Moçambique	Mest.	Lic./ Bach.
LL_8FB	Fi	PB	Prof. de Ed. Física	Cabeleireira		Finlândia	Brasil (Minas Gerais)	Lic.	7.ª série
SG_12FA	Fi	PM	Engenheiro	A. de cozinha/ Emp. doméstica		Finlândia	Moçambique	Escola Técnica	Liceu
NS_12FB	PA	PA	Estudante de finlandês	Estudante de finlandês/ Doméstica		Angola (Cabinda)	Angola (Cabinda)	?	?
MS_15MB	PA	PA	Estudante de finlandês	Estudante de finl./ Doméstica		Angola (Cabinda)	Angola (Cabinda)	?	?
MS_15MA	PA	PA	Estudante de finlandês	Estudante de finl./ Doméstica		Angola (Cabinda)	Angola (Cabinda)	?	?
JC_15FB	—	PA		Estudante de finlandês			Angola (Cabinda)		5.ª classe

IDENTIFICAÇÃO III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

Código	1. Língua(s) falada(s) pelo aluno										2. Língua em que gosta mais de falar	
	Lα	LA	LEs	com o pai	com a mãe	com os irmãos	com os amigos da escola	com os amigos fora da escola	outras pessoas	nas aulas de Port.	Pt	Fi
DT_6MA	RU	PT	FI	PE	Ru	—	FI	PE/FI	PE/FI/R	PT	√	Ru
LS_8FA	FI	PT	FI	PA	PA	PA/F	FI	PA/FI	PA/FI	PT	√	+ difícil
VK_7FA	FI	PT	FI	FI	PM	PM/F	FI	PM/FI	PM/FI	PT		√
LL_8FB	FI	PT	FI	FI	PB	PB/F	FI	PB/FI	PB/FI	PT	√	
SG_12FA	FI	PT	F/EN	FI	PM	PM/F	FI	PM/FI	PM/FI	PT	Ing.	√
NS_12FB	PT	FI		PA	PA	PA/F	FI	PA/FI	PA/FI	PT		√
MS_15MB	PT	FI		PA	PA	PA/F	FI	PA/FI	PA/FI	PT	P/F	
MS_15MA	PT	FI		PA	PA	PA/F	FI	PA/FI	PA/FI	PT	P	
JC_15FB	PT	FI		—	PA	PA/F	FI	PA/FI	PA/FI	PT	P+F	

IDENTIFICAÇÃO III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

Código	3. Gosta de aprender Português?		4. Sabe muito ou pouco Português?		5. Quando fala em Port. toda a gente entende?	
	Sim	Não	Muito	Pouco	Sim	Não
DT_6MA	✓		✓		✓	
LS_8FA	✓		✓		✓	
VK_7FA	✓		±	✓		P/F
LL_8FB	✓			✓	✓	
SG_12FA	✓			✓	✓	
NS_12FB	✓			✓	✓	
MS_15MB	✓		✓		✓	
MS_15MA	✓		✓ oral	escrever ±	✓	
JC_15FB	✓		Começa a sentir falta de voc.	✓		P

IDENTIFICAÇÃO III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO					
6. Língua(s) que usa para:					
Código	Ler	ver TV	escrever emails	escrever SMS	comunicar nas Redes Sociais
DT_6MA	F	P/F/R			Skype P/F com os avós 1xsem
LS_8FA	F/P	P		P/F	Skype com a avó P e Wapp P/F
VK_7FA	P/F	—	F	P	
LL_8FB	F?	P/F?	—	—	—
SG_12FA	F/I	F/I/Esp.	—	Fin	Fin
NS_12FB	F	F	—	F	Fin
MS_15MB	F	F/P	F	F	F/P
MS_15MA	P	P+ /F-	F	P/F	P/F
JC_15FB	P	—	—	P/F	

IDENTIFICAÇÃO III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

Código	7. Costuma ler livros, revistas ou jornais?			8. Tem livros em casa?			ano de escolaridade	nível de prof. a Port.
	Não	Sim	Se sim, em que língua(s)?	Não	Sim	Se sim, em que língua(s)?		
DT_6MA	✓				✓	P/F/R	PE	A1
LS_8FA		✓	Port. e da escola Fin.		✓	P/F	1.º	A1
VK_7FA		✓	P/F		✓	P/F	1.º	0-A1
LL_8FB		✓	F/P?		✓	F/P	1.º	A1
SG_12FA		✓	F/I		✓	F/P	6.º	A1-A2
NS_12FB		✓	F		✓	F	6.º	A2
MS_15MB		✓	F		✓	F	9.º	B1
MS_15MA		✓	P		✓	P/F	9.º	B1
JC_15FB	✓			✓			9.º	B1

Anexo D — TESTE LINGUÍSTICO: TAREFAS DE ELICITAÇÃO DO
DISCURSO

Nome do aluno: _____	Código
Ano de Escolaridade: _____ Data: _____	_____ A

PARTE I

Lê cada uma das situações apresentadas atentamente e responde ao que te é pedido:

- Ordena as frases que te são dadas de [1] a [4], em que [1] representa a frase que consideras 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;
- Explica a ordenação que fizeres;
- Justifica a escolha da frase que não usarias 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).

Observa o exemplo atentamente.

Ex.: Imagina que estás na sala da tua casa com o teu pai e comesças a sentir frio. O teu pai está mais perto da janela que está aberta, por isso, pedes-lhe que a feche. Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

[2] (a) Pai, feche lá a janela!

[1] (b) Pai, pode fechar a janela, por favor?

[4] (c) Ó pai, fecha a janela, pá!

[3] (d) Pai, feche a janela!

A (c) é a que não diria nesta situação por ser malcriada. A (b) é a melhor opção para usar nesta situação por revelar maior gentileza e delicadeza do que a (a) e a (d).

Código

_____ A

Responde ao que te é pedido para cada situação.

1. Imagina que tens de estudar para um teste mas não te apetece, por isso, ainda estás a ver televisão. Mas o teu pai manda-te ir estudar. O que achas que ele diria? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual nesta situação não se usaria a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) (a) Não queres ir estudar?
- (b) (b) Vai estudar, por favor.
- (c) (c) Desliga já a televisão e vai estudar!
- (d) (d) Não achas que já são horas de ires estudar?

2. Imagina que vais comprar uns ténis novos e tens de pedir um número maior à empregada da loja, uma senhora de 40 anos. O que dirias? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) Estes estão apertados. Tem o número acima?
- (b) Quero experimentar o número acima. Há aí?
- (c) Olhe, desculpe, pode trazer-me o número acima?
- (d) Psst!... Podes trazer-me o número acima? Estes estão apertados.

Código

A

3. Imagina que estás a lanchar em casa de uma amiga. O gelado que te ofereceram está tão delicioso que queres repetir e, por isso, pedes mais à D. Alda, a avó da tua amiga. O que dirias? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) Avozinha, dá-me lá mais gelado!
- (b) D. Alda, posso comer mais gelado, por favor?
- (c) Vou-me servir de mais gelado, está bem?!
- (d) D. Alda, dá-me mais gelado?

4. Imagina que estás a mostrar os ténis novos aos teus colegas e pões os pés em cima da secretária, na sala de aula, para eles os verem melhor. O professor mandava-te tirar os pés de cima da mesa. O que diria? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não se usaria a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) Por favor, João, tira os pés de cima da secretária.
- (b) Tira já os pés de cima da secretária, João!
- (c) João, tira os pés de cima da secretária!
- (d) A secretária não é para pôr os pés. Põe-nos no chão!

PARTE II

Constrói frases adequadas a cada um dos cenários apresentados e regista-as no espaço de resposta.

Observa o exemplo atentamente.

Ex.: Imagina que estás a almoçar com a tua família e que o teu pai quer o sal. Regista o que ele diria para pedir o sal.

(a) Ao teu irmão.

(e) Passa-me aí o sal, se faz favor.

Regista as frases para cada uma das situações propostas.

Cenário 1: Imagina que estás na rua e precisas de saber as horas, pois tens de estar na escola às 15 horas. Como não tens relógio e o telemóvel ficou sem bateria, tens de perguntar a alguém.

(a) O que dirias a um senhor desconhecido que vai a passar?

(b) E se encontrasses, por acaso, a Maria, uma colega tua da aula de música o que dirias para saber as horas?

(c) E se tivesses de perguntar as horas ao empregado da geladaria ambulante, o que dirias?

(d) E se fosse a uma senhora com cerca de 70 anos que está na paragem do autocarro?

Cenário 2: Imagina que estás na aula e precisas de um lápis. Vais ter de pedir um a alguém pois não encontras o teu.

(a) O que dirias se o quisesses pedir ao Bruno, um dos teus colegas?

(b) E se tivesses de o pedir à Sra. Dra. Maria, a professora, o que dirias?

(c) E se tivesses de pedir o lápis à Sra. D. Ana, a auxiliar escolar, o que dirias?

(d) E se fosse ao Sr. Diretor da escola, o que dirias?

Código

A

Cenário 3: Imagina que, em várias situações, estás a ouvir a música muito alto, incomodando algumas pessoas, que te dizem para baixares o volume.

(a) O que diria a tua mãe que está em casa contigo?

(b) O que diria uma das tuas colegas que está contigo à entrada da sala de aula?

(c) O que diria a Sra. D. Ana, a auxiliar escolar, que passa em frente à porta da sala de aula?

(d) E o que diria o Sr. Matias, um desconhecido que vai ao teu lado no autocarro?

Código

A

Cenário 4: Imagina que ainda estás a falar ao telemóvel com a tua mãe quando entras na biblioteca da escola, quebrando o silêncio. Várias pessoas vão mandar-te calar.

(a) O que diria o teu professor de Português?

(b) E a Maria, uma aluna mais velha do que tu, diria o quê?

(c) A Sra. D. Ana, a auxiliar escolar responsável pela biblioteca, diria o quê?

(d) E o Dr. Matias, o diretor da escola, o que diria?

Bom trabalho e obrigada!

Anexo E — TESTE LINGUÍSTICO DO SUJEITO MS_15MB

Nome do aluno: XXXXXXXXXX	Código
Ano de Escolaridade: <u>9.º</u>	Data: <u>18.05.2015</u>
	<u>MS.15MB</u>

PARTE I

Lê cada uma das situações apresentadas atentamente e responde ao que te é pedido:

- Ordena as frases que te são dadas de [1] a [4], em que [1] representa a frase que consideras 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;
- Explica a ordenação que fizeres;
- Justifica a escolha da frase que não usarias 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).

Observa o exemplo atentamente.

Ex.: Imagina que estás na sala da tua casa com o teu pai e comesças a sentir frio. O teu pai está mais perto da janela que está aberta, por isso, pedes-lhe que a feche. Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

[2] (a) Pai, feche lá a janela!

[1] (b) Pai, pode fechar a janela, por favor?

[4] (c) Ó pai, fecha a janela, pá!

[3] (d) Pai, feche a janela!

A (c) é a que não diria nesta situação por ser malcriada. A (b) é a melhor opção para usar nesta situação por revelar maior gentileza e delicadeza do que a (a) e a (d).

Responde ao que te é pedido para cada situação.

1. Imagina que estás a lanchar em casa de uma amiga. O gelado que te ofereceram está tão delicioso que queres repetir e, por isso, pedes mais à D. Alda, a avó da tua amiga. O que dirias? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) Avozinha, dá-me lá mais gelado!
 (b) D. Alda, posso comer mais gelado, por favor?
 (c) Vou-me servir de mais gelado, está bem?!
 (d) D. Alda, dá-me mais gelado?

(a) é uma ordem (não está a pedir, está a ordenar)

(d) e (b) Revelam mais educação / mais educadas

2. Imagina que estás a mostrar os ténis novos aos teus colegas e pões os pés em cima da secretária, na sala de aula, para eles os verem melhor. O professor mandava-te tirar os pés de cima da mesa. O que dirias? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não se usaria a frase que deixaste em último lugar [4].

- (a) Por favor, João, tira os pés de cima da secretária.
 (b) Tira já os pés de cima da secretária, João!
 (c) João, tira os pés de cima da secretária!
 (d) A secretária não é para pôr os pés. Põe-nos no chão!

(d) é um pedido e não uma ordem; demasiado educado.

(d), (b) e (c) são ordens

3. Imagina que tens de estudar para um teste mas não te apetece, por isso, ainda estás a ver televisão. Mas o teu pai manda-te ir estudar. O que achas que ele diria? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual nesta situação não se usaria a frase que deixaste em último lugar [4].

- 4 (a) Não queres ir estudar?
 3 (b) Vai estudar, por favor.
 1 (c) Desliga já a televisão e vai estudar!
 2 (d) Não achas que já são horas de ires estudar?

(a) é uma pergunta à qual posso responder «não»
 e os pais querem que nós estudemos
 (c) é uma ordem ; a (b) está a pedir «por favor»

4. Imagina que vais comprar uns ténis novos e tens de pedir um número maior à empregada da loja, uma senhora de 40 anos. O que dirias? Ordena as frases dadas de [1] a [4], explica essa ordenação e apresenta a razão pela qual não usarias a frase que deixaste em último lugar [4].

- 3 (a) Estes estão apertados. Tem o número acima?
 2 (b) Quero experimentar o número acima. Há aí?
 1 (c) Olhe, desculpe, pode trazer-me o número acima?
 4 (d) Pst!... Podes trazer-me o número acima? Estes estão apertados.

(c) mais educada que a (b) e a (a)
 (d) má educação, não se fala assim.

PARTE II

Constrói frases adequadas a cada um dos cenários apresentados e regista-as no espaço de resposta.

Observa o exemplo atentamente.

Ex.: Imagina que estás a almoçar com a tua família e que o teu pai quer o sal. Regista o que ele diria para pedir o sal.

(a) Ao teu irmão.

Passa-me aí o sal, se faz favor.

Regista as frases para cada uma das situações propostas.

Cenário 1: Imagina que, em várias situações, estás a ouvir a música muito alto, incomodando algumas pessoas, que te dizem para baixares o volume.

(a) O que diria a tua mãe que está em casa contigo?

M., podes baixar o volume, se faz favor?

Baixa o volume! Vais ficar surdo.

(b) O que diria uma das tuas colegas que está contigo à entrada da sala de aula?

Estamos a entrar na aula, tens de tirar os fones.

M., baixa o volume por favor, estamos a entrar na aula.

(c) O que diria a Sra. D. Ana, a auxiliar escolar, que passa em frente à porta da sala de aula?

M. baixa o volume (se não não vais ouvir o que a professora está a dizer).

(d) E o que diria o Sr. Matias, um desconhecido que vai ao teu lado no autocarro?

Oh menino será que poderias baixar o volume, se faz favor.

Código
MS-15MB

Cenário 2: Imagina que ainda estás a falar ao telemóvel com a tua mãe quando entras na biblioteca da escola, quebrando o silêncio. Várias pessoas vão mandar-te calar.

(a) O que diria o teu professor de Português?

Oh M. aqui não é sítio para fazer barulho!

(b) E a Maria, uma aluna mais velha do que tu, diria o quê?

Aqui não se faz barulho, as pessoas estão a estudar.

(c) A Sra. D. Ana, a auxiliar escolar responsável pela biblioteca, diria o quê?

A biblioteca é um lugar silencioso, o barulho faz-se lá fora.

(d) E o Sr. Dr. Matias, o diretor da escola, o que diria?

Não achas que estás a fazer barulho a mais?

Cenário 3: Imagina que estás na rua e precisas de saber as horas, pois tens de estar na escola às 15 horas. Como não tens relógio e o telemóvel ficou sem bateria, tens de perguntar a alguém.

- (a) O que dirias a um senhor desconhecido que vai a passar?

Desculpe, será que poderia me dizer as horas?

- (b) E se encontrasses, por acaso, a Maria, uma colega tua da aula de música o que dirias para saber as horas?

Maria, importavas-te de dizer que horas são se faz favor / as horas por favor?

- (c) E se tivesses de perguntar as horas ao empregado da geladaria ambulante, o que dirias?

Olá, será que o senhor poderia me dizer que horas são?

- (d) E se fosse a uma senhora com cerca de 70 anos que está na paragem do autocarro?

Desculpe, dona/senhora, será que poderia me dizer que horas são, se não se importar?

Cenário 4: Imagina que estás na aula e precisas de um lápis. Vais ter de pedir um a alguém pois não encontras o teu.

(a) O que dirias se o quisesses pedir ao Bruno, um dos teus colegas?

Bruno será que tens um lápis para me emprestar?
Bruno podes-me emprestar um lápis?

(b) E se tivesses de o pedir à Sra. Dra. Maria, a professora, o que dirias?

Sora esqueci o meu estojo em casa. Será que a sora tem um lápis para emprestar?

(c) E se tivesses de pedir o lápis à Sra. D. Ana, a auxiliar escolar, o que dirias?

D. Ana, será que tem um lápis para emprestar?
Estou atrasado para as aulas.

(d) E se fosse ao Sr. Diretor da escola, o que dirias?

Sr. Diretor, será que tem um lápis para me emprestar?

Bom trabalho e obrigada!

Anexo F — Respostas à PARTE I – Teste A

PARTE I										
Questão	1.					2.				
	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação
LS_7FA	4	3	2	1	(a) é incoerente	3	2	1	4	(d) é indelicada, malcriada
MS_15MA	3	4	2	1	(b) a pedir com muito carinho; (d) pergunta de retórica — esperar-se que faça	3	2	1	4	(d) parece que está a gritar, malcriada; (c) pede cuidadosamente;
VK_7FA	3	4	1	2	(c) é uma ordem; (b) não é uma ordem, diz por favor;	1	3	2	4	(d) a forma como chama «Psst!»; (a) é simpática;
SG_12FA	2	4	3	1	(b) não pedia por favor pois é uma obrigação e é muito importante.	2	3	1	4	(d) malcriada, é uma espécie de ordem
DT_6MA	2	1	4	3	(c) malcriada	2	1	3	4	(d) indelicada/ malcriada

PARTE I										
Questão	3.					4.				
	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação
LS_7FA	4	1	3	2	(a) é malcriada	2	4	3	1	(b) é mal-educada
MS_15MA	3	1	4	2	(c) a casa e o gelado não são teus, tens de pedir cuidadosamente — indelicado; (b) pede por favor o que quer;	4	2	1	3	(a) o professor nunca pede por favor a um aluno; (c) manda de forma amigável;
VK_7FA	3	1	4	2	(b) é mais simpática; (c) está a dizer que vai fazer, e não pode;	4	1	2	3	(a) não é uma ordem, as outras são;
SG_12FA	4	1	2	3	(a) «avozinha» não é uma forma de tratamento muito correta	2	4	3	1	(b) é agressiva
DT_6MA	3	1	4	2	(b) é mais delicada; (c) é indelicada;	1	4	2	3	(a) é mais delicada; (b) é agressiva;

Anexo G — Respostas à PARTE I – Teste B

PARTE I										
Questão	1.					2.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação
JC_15FB	3	1	2	4	(d) sem maneira, sem o «por favor»; (b) mais educada;	2	4	1	3	(b) não é necessário dizer com toda esta arrogância; (c) é menos arrogante e ele percebe que não se põe os pés em cima da mesa;
MS_15MB	4	2	3	1	(a) é uma ordem (não está a pedir, está a ordenar); (a) e (b) revelam mais educação;	4	2	3	1	(a) é um pedido e não uma ordem, é demasiado educada; (b), (c) e (d) são ordens;
NS_12FB	4	1	2	3	(a) mal educado; (b) Ma[i]s educada;	1	4	3	2	(b) Agressiva; (a) Ma[i]s educada;
LL_7FB	4	1	3	2	(a) mal criada; falta de educação;	2	4	3	1	(b) brava;

PARTE I										
Questão	3.					4.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação	(a)	(b)	(c)	(d)	Justificação
JC_15FB	4	3	2	1	(a) estudar é uma obrigação, não se questiona; (d) é para lembrar;	2	3	1	4	(d) a tratar a pessoa sem maneiras; (c) é a que revela mais respeito atendendo à idade da senhora;
MS_15MB	4	3	1	2	(a) é uma pergunta à qual posso responder «não» e os pais querem que nós estudemos; (c) é uma ordem, e a (a) está a pedir por favor;	3	2	1	4	(c) é mais educada que a (b) e a (a); (d) é má educação, não se fala assim;
NS_12FB	4	1	2	3	(a) Não há opção; simpático;	3	1	2	4	(d) falta de respeito;
LL_7FB	4	1	3	2	(a) incoerente/inadequada (brava);	1	3	2	4	(d) folgada; metida;

Anexo H — Respostas à PARTE II – Teste A

PARTE II

Questão

Cenário 1.

Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
LS_7FA	Desculpa Sr., podes-me falar que horas são por favor?	Maria podes me contar que horas são, por favor?	Desculpe Sr., podes-me contar que horas são, por favor?	Desculpa, podes me falar o teu nome?/ É XXX. / XXX, podes me contar as hora por favor?	
MS_15MA	Desculpe pode-me dizer que horas são?	Maria, que horas são?	Sr., pode dizer-me que horas são?	Desculpe-me dona, fazia-me o favor de dizer que horas são?	
VK_7FA	(Desculpa,) Que horas são?	(Desculpa,) Maria, que horas são?	Desculpa Sr., que horas são?	Desculpa, podes dizer- me que horas são?	Reformulou a (a) e a (b) acrescentan- do <i>Desculpa</i> .
SG_12FA	Desculpa, mas podes me dizer a hora, por favor?	Posso ver a hora no teu telemóvel?	Posso ver a hora no seu relógio, por favor?	Desculpe Sra., pode-me dizer as horas, por favor?	Respondeu pela seguinte ordem: (a), (d), (b), (c)
DT_6MA	Quantas horas é que são?	Quantas horas é que são?	Quantas horas é que são?	Quantas horas é que são?	

PARTE II					
Questão	Cenário 2.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
LS_7FA	Bruno, podes me dar um lápis, por favor?	Professora Maria, podes me dar um lápis, por favor?	Ana, podes me dar um lápis por favor?	Desculpa por incomodar, mas podes me emprestar um lápis, por favor?	
MS_15MA	Bruno, me dá um lápis.	Professora tem um lápis?	D. Ana preciso de um lápis.	Diretor daria-me um lápis, se faz favor?	Na (c) reformulou a forma de tratamento: <i>Ana → D.Ana</i>
VK_7FA	Bruno, podes me emprestar um lápis?	Podias me emprestar um lápis?	Desculpa Sra., podes me emprestar um lápis?	Desculpa, mas podes me emprestar um lápis?	
SG_12FA	Bruno, posso usar o teu lápis?	Professora, posso ter um lápis?	Desculpa, podes-me dar um lápis, por favor?	Diretor, pode-me dar um lápis, por favor?	Respondeu primeiro à (b) e só depois à (a)
DT_6MA	Emprestas-me o teu lápis, por favor?	Emprestas-me o teu lápis, por favor?	Emprestas-me o teu lápis, por favor?	Emprestas-me o teu lápis, por favor?	

PARTE II

Questão	Cenário 3.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
LS_7FA	L., baixa o volume, por favor!	Oh, L.! baixa só um bocadinho a tua música porque eu não estou a a ouvir a minha música!	Oh, L.! baixa um bocadinho do som porque está muito alto!	Ouve lá menina, podes baixar um pouquinho a tua música que está muito/muto alto?	Em (d) começou por usar «senhorita», depois mudou para «menina».
MS_15MA	M., baixa o volume.	Não te dói os ouvidos? Estás a ouvir muito alto.	M., porque é que ouves assim tão alto?	Baixa um pouco a música, pá, isso está muito alto!	Em (c) reformulou a frase adicionando o vocativo .
VK_7FA	Podes baixar o volume, por favor?	Por favor, podes baixar o volume um pouco?	Podes baixar o volume?	Desculpa, podes baixar o volume?	
SG_12FA	S., baixa a música um pouco!	A música está muito alta, baixa lá!	Podes baixar a música, por favor?	Desculpa, mas queria que baixasses a música um pouco!	
DT_6MA	Baixa o volume, por favor!	Baixa o volume, por favor!	Baixa o volume, por favor!	Baixa o volume, por favor!	

Questão	PARTE II				Obs.
	Cenário 4.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	
LS_7FA	L., por favor (1)/ se faz favor (2) podes desligar o telefone?	L., podes parar de falar com quem estás a falar, porque estás a falar muito alto e não estou a conseguir ler o meu livro?!	L., pouco barulho, por favor! Podes ir lá fora se quiseres falar ao telefone.	L., por favor, podes falar mais baixo no telefone, por favor?	
MS_15MA	Desliga o telefone!	Estou a tentar ler, não vês?!	Oh, M., estás na biblioteca!	Desliga já o telefone!	
VK_7FA	Podes falar com voz mais baixa?	Podes falar um pouco com a voz mais baixa?	Podes falar com voz mais baixa?	Podes falar com voz mais baixa?	Após alguma indecisão, formulou a (c) e a (d) como a (a).
SG_12FA	Diz que vais falar um pouco mais tarde. Agora não se pode falar no telemóvel.	Olha agora não se pode falar no telefone.	Desculpa, mas na biblioteca não podes falar no telemóvel.	Oi, o telemóvel não pode ser visto na biblioteca!	
DT_6MA	Fala menos alto!	Fala menos alto!	Fala menos alto!	Fala menos alto!	

Anexo I — Respostas à PARTE II – Teste B

PARTE II

Questão

Cenário 1.

Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
JC_15FB	Por favor, podes baixar um pouco a música?	Por favor, podes baixar um pouco a música?	Por favor, podes baixar um pouco a música?	Por favor, podes baixar um pouco a música?	
MS_15MB	M., podes baixar o volume se faz favor. / Baixa o volume, vais ficar surdo!	Estamos a entrar na aula, tens de tirar os fones. / M., baixa o volume, por favor, estamos a entrar na aula.	M., baixa o volume (senão, não vais ouvir o que a professora está a dizer).	Ó menino, será que poderias baixar o volume, se faz favor?!	
NS_12FB	Podes baixar o volume porque está muito alto?	Poderias baixar um bocadinho o som?	Poderias baixar um bocadinho o som?	Baixarias os som porque está muito alto?	
LL_7FB	Lara, baixa o volume!	Lara, por favor, você poderia baixar um pouquinho o volume?	Oh menina, poderia baixar um pouquinho o volume?	Menina, poderia baixar o volume?	

PARTE II

Questão

Cenário 2.

Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
JC_15FB	Por favor, podes falar um pouco mais baixo?	Por favor, podes falar um pouco mais baixo?	Por favor, podes falar um pouco mais baixo?	Por favor, podes falar um pouco mais baixo?	
MS_15MB	Oh M., aqui não é sítio para fazer barulho!	Aqui não se faz barulho, as pessoas estão a estudar!	A biblioteca é um lugar silencioso, o barulho faz-se lá fora!	Não achas que estás a fazer barulho a mais?!	
NS_12FB	Podes desligar o telem[ó]vel, por favor?	Podes desligar o telem[ó]vel[,] por favor?	Se poderia meter [o] telem[ó]vel no sil[ê]ncio[?]	Podes me dar o telemóvel e vem buscar depois da escola.	
LL_7FB	L., fala mais baixo!	Menina, fala mais baixo!	Menina, você está incomodando as outras pessoas!	Menina, menina, fale mais baixo!	

PARTE II

Questão

Cenário 3.

Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
JC_15FB	Desculpa, podes fazer o favor de me dizeres que horas são?	Ó Maria, podes-me dizer que horas são, por favor?	Oi desculpa, podes fazer o favor de me dizeres que horas são?	Desculpa, podes fazer o favor de me dizeres que horas são?	
MS_15MB	Desculpe, será que poderia me dizer as horas?	Maria importas-te de dizer que horas são, por favor?/ Maria importas-te de dizer as horas, por favor?	Olá, será que o senhor poderia me dizer que horas são?	Desculpe dona/senhora, será que poderia me dizer que horas são, se não se importar?	
NS_12FB	Desculpe, quantas horas deve ser?	Desculpe, quantas horas deve ser?	Pode mostrar-me as horas, por favor?	Pode mostrar-me as horas, por favor?	
LL_7FB	Moço, poderia falar para mim que horas são?	Amiga, você poderia ver no seu relógio que horas são?	Moço, você poderia falar que horas são?	Senhora, você poderia falar que horas estão?	

PARTE II					
Questão	Cenário 4.				
Sujeito	(a)	(b)	(c)	(d)	Obs.
JC_15FB	Por favor, podes me emprestar o teu lápis por um instante?	Por favor, professora podes me emprestar/ dar um lápis?	Por favor, podes me emprestar o teu lápis por um instante?	Por favor, podes me emprestar um lápis?	
MS_15MB	Bruno será que tens um lápis para me emprestar? / Bruno podes-me emprestar um lápis?	Stora esqueci o meu estojo em casa. Será que a stora tem um lápis para emprestar?	D. Ana, será que tem um lápis para emprestar? Estou atrasado para as aulas.	Sr. Diretor, será que tem um lápis para me emprestar?	
NS_12FB	Podes me emprestar um lápis, Bruno, por favor?	Podes me emprestar um lápis, professora, por favor?	Eu perdi o lápis, podes me emprestar um?	Podes me emprestar um lápis, Sr. Diretor, por favor?	
LL_7FB	Colega, você poderia emprestar o seu lápis, por favor?	Professora, você poderia me dar um lápis, por favor?	Moça, poderia me emprestar um lápis?	Diretor, você poderia me emprestar um lápis?	