

Mafalda Raquel Marques Gonçalves

Atos Expressivos e Ensino do Português como Língua Não Materna: O caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, na área de Linguística Aplicada, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Atos Expressivos e Ensino do Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	Atos Expressivos e Ensino do Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo
Autor	Mafalda Gonçalves
Orientador	Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes
Júri	Presidente: Doutora Cristina Maria dos Santos Pereira Martins
	Vogais:
	1. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
	2. Doutora Ana Cristina Macário Lopes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Linguística Geral e Aplicada
Data da defesa	22-07-2013
Classificação	16 Valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes, os meus sinceros agradecimentos pela orientação prestada, pelo apoio incansável e incessável, pelo tempo que disponibilizou tecendo comentários sempre rigorosos que muito me ajudaram a aprender, pela transmissão de conhecimentos que me permitiu concluir a concretização de mais uma etapa. Muito obrigada!

À professora Carmen Gouveia e ao professor Rui Pereira, obrigada pela disponibilidade em contribuírem para a realização do presente trabalho, permitindo a aplicação do estímulo aos alunos durante as respetivas aulas. Obrigada pela simpatia e pelos conselhos de quem trabalha há muito tempo nesta área.

O meu profundo agradecimento aos meus pais, pelo apoio incondicional durante esta fase, pela compreensão e disponibilidade permanentes, mesmo nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento especial ao Vasco, pela confiança, pela paciência, pelo carinho, pelo amor e por toda a ajuda que me prestou quando necessário.

Aos verdadeiros amigos, o meu obrigada pelo apoio e palavras de incentivo, tão importantes ao longo desta jornada que nem sempre foi fácil.

Agradeço também às colegas de mestrado a troca de experiências, conselhos e desabafos.

A todos, muito obrigada!

Lista de Abreviaturas

CC SARP	Cross – Cultural Speech Act Realization Project
DCT	Discourse Completion Task
IL	Interlíngua
LM	Língua Materna
LNМ	Língua Não Materna
OD	Objeto Direto
PLNM	Português Língua Não Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QUAREPE	Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro
SN	Sintagma Nominal
SP	Sintagma Preposicional

Resumo

Os atos ilocutórios relacionam-se com a comunicação humana, na medida em que falar é agir, teoria fundamentada nos trabalhos de Austin e Searle. Dessa forma, faz todo o sentido inserir essa matéria no ensino do Português como língua não materna. Neste trabalho, optámos por escolher uma das classes de atos discursivos menos explorada na literatura, os atos expressivos, em particular os atos de pedir desculpa e expressar um desejo.

O principal objetivo é contribuir para identificar as dificuldades manifestadas nas produções dos aprendentes de português como língua não materna quanto à formulação dos atos escolhidos, tendo como ponto de comparação as construções prototípicas dos falantes nativos.

Para tal, ter-se-á em conta os diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento pragmático dos aprendentes ao longo do processo de aprendizagem de uma língua não materna. O fenómeno da interlíngua é um dos conceitos mais importantes ao longo desse processo e inclui a competência pragmática como uma das mais difíceis de alcançar.

Por fim, terminamos o trabalho com a apresentação de algumas propostas de didatização, compostas por um leque diversificado de práticas da língua que pretendem colmatar as principais lacunas manifestadas nas produções dos aprendentes.

Abstract

The illocutionary acts are related to human communication, as far as talking is acting, a theory based on the work of Austin and Searle. Thus, it makes sense to introduce this field in teaching Portuguese as a second language. In this study, we have chosen to select one of the less explored speech acts classes in literature, the expressive acts, in particular acts of apologizing and expressing a desire.

The main objective is to help identifying the difficulties experienced in the productions of learners of Portuguese as a second language regarding the formulation of the acts chosen, taking as a point of comparison the prototypical constructions of the native speakers.

To this end, it will take into account the various factors that contribute to the pragmatic development of learners through the learning process of a second language. The phenomenon of interlanguage is one of the most important concepts throughout this process and includes pragmatic competence as one of the hardest to reach.

Finally, we present some didactization proposals, composed by a diverse range of language practices that intend to overcome the main gaps manifested in the productions of the learners.

Índice

	<i>Página</i>
Introdução	9
Capítulo I - Enquadramento teórico	12
1. Atos de fala	13
1.1. Considerações preliminares	13
1.2. Contributo de Austin	14
1.3. Contributo de Searle	16
2. Atos Illocutórios Expressivos	18
3. Pragmática da Interlíngua	22
4. Síntese	33
Capítulo II – Análise do Corpus	34
1. Metodologia de investigação	35
1.1. Apresentação do estímulo	35
1.2. Caracterização dos informantes e do corpus	37
1.3. Metodologia de análise	41
1.3.1. Pedir desculpa	42
1.3.2. Expressão de um desejo	44
1.4. Apresentação e discussão dos dados	46
1.4.1. Pedido de desculpa	46
1.4.1.1. Síntese	55
1.4.2. Expressão de um desejo	58
1.4.2.1. Síntese	65

Capítulo III – Propostas de didatização	66
1. Abordagens didáticas	67
1.1. Considerações preliminares	67
1.2. Manuais didáticos	68
2. Propostas de trabalho	69
2.1. Atos Ilocutórios Expressivos – Nível B1	69
2.2. Atos Ilocutórios Expressivos – Nível C1	74
Conclusões	80
Referências bibliográficas	84
Anexo 1 – Apresentação do estímulo	88
Anexo 2 – Dados do nível B1	91
Anexo 3 – Dados do nível C1	95
Anexo 4 – Sugestão de resolução das propostas de trabalho	98

Introdução

A teoria dos atos discursivos, formulada pelo filósofo John Austin e desenvolvida por John Searle, e inspirada pelo pensamento seminal de Ludwig Wittgenstein, veio demonstrar que as palavras são um meio de agir. Daí que seja pertinente e absolutamente necessário alargar o conhecimento geral dos atos de fala no ensino de uma língua não materna.

Neste trabalho, optámos por uma das classes de atos discursivos que nos parece mais interessante e necessária no contexto do ensino de uma língua não materna, os atos ilocutórios expressivos. Expressar um estado psicológico pode ser um processo tão enriquecedor quanto experienciar esse mesmo estado psicológico. Embora haja muitos estudos sobre os atos discursivos, nomeadamente sobre atos diretivos, a verdade é que há pouquíssima pesquisa sobre a expressão linguística dos estados psicológicos e das emoções em português, e nada encontramos sobre como trabalhar estes atos num contexto de ensino-aprendizagem do Português como língua não materna.

Trata-se de um campo muito vasto que pode passar por expressar alegria, tristeza, arrependimento, mágoa, desejo, emoções e sentimentos que são experienciados sempre pelo próprio falante. Não há experiências humanas sem emoção, e aquilo que pretendemos revelar ao longo deste trabalho são as dificuldades sentidas pelos aprendentes de Português como Língua Não Materna (PLNM) para expressarem estados emocionais na língua-alvo. Não sendo exequível num trabalho desta natureza abordar um campo tão vasto, restringir-nos-emos às formulações dos atos de pedir desculpa e expressar um desejo, atos que consideramos imprescindíveis para a interação humana em qualquer língua. Para os poderem realizar, os aprendentes de Português LNM deparar-se-ão não só com a dificuldade de uma língua diferente, mas também com as diferentes formas culturais de manifestar os estados psicológicos.

Assim, colocaram-se as seguintes questões de investigação: quais os suportes linguísticos que estes aprendentes utilizaram aquando da formulação de um pedido de desculpa e da expressão de um desejo? Quais serão as principais dificuldades na realização de tais atos? Tentamos encontrar algumas respostas para estas perguntas ao longo do presente trabalho, mediante a análise das produções escritas de 26 aprendentes que se encontram transcritas nos anexos 2 e 3, pertencentes aos níveis de ensino-aprendizagem BI e CI. Pretendeu-se verificar se existem diferenças sensíveis entre as produções dos dois níveis e, no que diz respeito às realizações de um pedido de desculpa, tentou-se perceber se os aprendentes têm perceção das diferentes formas de tratamento a utilizar. Assim, a análise foi feita baseada em dois estímulos distintos: um deles visava elicitar dados sobre o pedido de desculpa num contexto informal de interação, e o outro num contexto formal (cf. Anexo 1). É fundamental que um aluno de Português como LNM saiba identificar as diferenças que ocorrem entre um pedido de desculpa a um amigo e um pedido de desculpa a um professor, por exemplo. Na verdade, são dois registos cujas formulações prototípicas em Português variam significativamente, sendo que a distinção entre ambos pode não ser muito clara para os aprendentes. É fácil perceber que a forma verbal imperativa *desculpa* corresponde a um tratamento informal; no entanto, não é tão fácil distinguir se o uso da locução performativa *peço desculpa* equivale indubitavelmente a um pedido de desculpa

formal ou informal. Parece-nos que se trata de uma formulação prototípica de um registo mais formal, mas reconhecemos que também poderá ocorrer em registos de menor formalidade, sem ser totalmente inadequada.

Um terceiro estímulo foi construído para conduzir os aprendentes a expressar um desejo (Anexo I). Formulamos algumas hipóteses: utilizarão os aprendentes de PLNM as típicas frases optativas para expressar um desejo ou será que recorrerão a outro tipo de formulações? Sendo o modo Conjuntivo uma das áreas mais difíceis na aprendizagem do PLNM, e uma vez que as frases optativas não elíticas requerem a utilização desse modo verbal, procuramos averiguar se haveria ou não dificuldades em construir tais frases.

Este trabalho foi desenvolvido no quadro teórico da Pragmática Linguística. Trata-se da disciplina que estuda a linguagem humana sob o ponto de vista da ação e da interação social, ou, noutros termos, estuda a linguagem humana sob o ponto de vista da comunicação. Foi também nosso objetivo, ao longo deste estudo, tentar perceber o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes de Português como língua não materna, contribuindo deste modo para o estudo da pragmática da interlíngua.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, tecer-se-ão algumas considerações sobre a necessidade de enquadrar os atos de fala no ensino de uma língua não materna, tendo como base os conceitos descritos no Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QUAREPE). Analisar-se-ão ainda os suportes teóricos que constituem a base da teoria dos atos discursivos, os trabalhos de Austin e Searle. Como os atos de fala que realmente interessam para o presente trabalho são os atos expressivos, far-se-á num segundo momento uma descrição tão detalhada quanto possível desta classe de atos discursivos, e avançar-se-á uma possível tipologia dos mesmos. Numa terceira e última fase deste primeiro capítulo terá lugar uma reflexão sobre vários fatores que intervêm no desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes ao longo do seu processo de aprendizagem de uma LNM, de entre os quais se destaca o contexto sociocultural da aprendizagem, as vantagens de um contexto de imersão, a influência da LM dos aprendentes, entre outros. É da maior relevância ao longo desta reflexão o conceito da interlíngua, o sistema linguístico desenvolvido pelo aprendente ao longo do caminho que percorre para adquirir a língua-alvo. «Interlanguage was defined as a system intermediate between the mother tongue and the target language» (Gass & Selinker 1993: 23).

Exposto o quadro teórico que subjaz a este trabalho, far-se-á, no segundo capítulo, a apresentação do estímulo que elicitou as produções dos falantes, produções essas que constituem os dados a analisar na presente dissertação. Será feita também a caracterização dos informantes e do *corpus*. Serão evidenciados os principais suportes de realização em Português dos atos expressivos escolhidos, o pedido de desculpa e a expressão de um desejo, e só depois será feita a apresentação e discussão dos dados recolhidos. Será nesta fase que tentaremos obter as respostas às questões anteriormente formuladas, tentando identificar as principais dificuldades dos aprendentes do PLNM na produção dos atos expressivos em análise.

Finalmente, no terceiro capítulo, serão sugeridas algumas propostas de didatização que terão como objetivo contribuir para remediar as dificuldades encontradas nas produções dos alunos. Apresentar-se-á um conjunto diversificado de

atividades, explorando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem assentes nas quatro competências fundamentais: compreensão e produção, escrita e oral.

Um dos pressupostos de base do processo de ensino-aprendizagem de uma LNM é a necessidade da interação comunicativa. No caso dos atos expressivos é especialmente importante que os aprendentes saibam como interagir, uma vez que a comunicação de um dado estado psicológico pressupõe sempre uma relação de interação entre o locutor e o ouvinte. Afinal, pedimos desculpa com a intenção de sermos desculpados; tal como exprimimos um desejo esperando que ele venha a concretizar-se em benefício do destinatário. Daí que as propostas de trabalho apresentadas no último capítulo voltem a valorizar a componente pragmática, baseadas não só nas competências de produção e compreensão oral e escrita, como também na necessidade de adequar tais propostas ao contexto real dos alunos. É essencial que estes se identifiquem com o que estão a aprender e que detenham um papel ativo ao longo da sua aprendizagem do Português como língua não materna.

Em suma, pode dizer-se que o presente trabalho pretende ser um contributo para o ensino-aprendizagem do pedido de desculpa e da expressão de um desejo junto de aprendentes de PLNM, um estudo que pretende identificar não só as dificuldades reveladas nas produções que abordam esses atos de fala, mas propor um conjunto de práticas de língua que facilitem esse processo tão complexo que é a aprendizagem de uma língua não materna.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

«Common sense suggests that human life consists, to a very large extent, of a variety of speech acts. From morning to night, people ask, answer, quarrel, argue, promise, boast, scold, complain, thank (...) from morning to night, they seek to interpret (consciously or subconsciously) what other people are doing when they speak, that is, what kinds of speech acts they are performing».

(Wierzbicka 1991: 197)

I. Atos de fala

I.1. Considerações preliminares

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um documento extremamente importante que pretende expor «aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação» (QECR 2001: 19). Espera-se, sobretudo, que tal documento responda às necessidades reais dos aprendentes: é importante que estes se identifiquem com o que estão a estudar, pois só assim se poderão motivar para atingir o objetivo pretendido. Apresenta-nos, por isso, uma perspetiva voltada para a ação, em que os aprendentes são vistos como «actores sociais» que desenvolvem várias competências a fim de atingirem as suas finalidades (*Ibidem.* 29).

Dessas competências inclui-se a competência comunicativa em língua, aquela que «consists of grammatical competence and knowledge of the sociocultural rules of appropriate language use» (Barron 2003: 8). Dela fazem parte a componente *linguística*, que corresponde ao conhecimento da gramática da língua (aspectos fonológicos, morfológicos sintáticos, semânticos e lexicais) a *sociolingüística*, que envolve as condições socioculturais do uso da língua e, finalmente, a componente *pragmática*, responsável pela produção dos atos de fala (QECR 2001: 34,35). É a junção de todas essas componentes que nos permite agir em contextos comunicativos específicos, ou, como tradicionalmente se refere, são elas que nos permitem falar, ouvir, ler e escrever. É de igual forma essencial ter consciência de que «speakers are successful as far as the satisfaction of their intention is concerned, when they succeed in getting the hearer to correctly interpret the communicative purpose of their speech act». Significa isto que o ato de fala é tanto mais bem sucedido quanto o ouvinte for capaz de não só interpretar corretamente o propósito comunicativo do falante, como reagir cooperativamente a esse propósito (Haverkate 1984: 37). Logo, torna-se fundamental que os atos discursivos façam parte dos programas de ensino de uma língua não materna, para que o aprendente seja capaz de praticar e interpretar determinadas ações, desde os níveis mais elementares.

No caso dos atos ilocutórios expressivos (tema deste trabalho), e de acordo com o QECR, os aprendentes só começam a revelar condições para elaborar a maior parte deste tipo de atos a partir do nível de aprendizagem B1, quer a nível da compreensão quer da produção, oral e escrita, construindo e compreendendo enunciados que descrevem assuntos de interesse pessoal, impressões, sentimentos, opiniões e desejos (QECR 2001: 49, 53-55). Não obstante, consideramos que

existem alguns atos expressivos que os aprendentes de Português como Língua Não Materna (PLNM) aprendem mais cedo, sobretudo pelo contacto oral que têm na comunidade-alvo, mas também em situações de aprendizagem formal, nomeadamente atos de agradecimento, congratulações/felicitações ocasionais, pedidos de desculpa ¹ e saudações ².

Embora nos pareça um tema pouco explorado no ensino de Português como LNM e apesar de estar contemplado no QECR, parece-nos consideravelmente relevante ensinar aos nossos aprendentes as formas prototípicas e genuínas com que manifestamos os nossos sentimentos e desejos, através da linguagem, uma ferramenta de comunicação imprescindível, mas também um meio de interação humana. Afinal, “by means of language, we express our personality, our thoughts, intentions, desires, and feelings” (Wierzbicka 1991: 453).

Mas esse será um tema a abordar mais adiante. Ainda assim, antes de passarmos à descrição dos atos ilocutórios expressivos, tema central do presente trabalho, dedicar-nos-emos nas próximas páginas a uma breve contextualização teórica dos atos de fala em geral.

1.2. Contributos de Austin

É Austin o primeiro grande nome a refletir de forma sistemática sobre a questão dos atos discursivos, em 1962, com a sua obra *How to do things with words*, propondo-nos a ideia de que fazemos coisas com as palavras.

Na verdade, a função denotativa da linguagem foi tida durante muito tempo como a mais importante, até que o referido autor, vindo da área da filosofia da linguagem, acentua, baseado numa argumentação consistente, que todos os enunciados produzidos pelo ser humano correspondem à realização de ações que só existem no uso e pelo uso da própria linguagem. Assim, para além da representação do mundo sócio físico, a linguagem passa a ser um instrumento de ação e de interação social.

Nos parágrafos que se seguem, traça-se de forma sintética o percurso teórico do filósofo que desembocou na elaboração de uma teoria geral dos atos de fala.

Austin começa por fazer uma distinção entre enunciados constativos e enunciados performativos, defendendo que os primeiros envolvem proposições que podem ser verdadeiras ou falsas e que os últimos correspondem a ações, não estando, por isso, sujeitos a critérios de verdade/ falsidade. Atentamos nos seguintes exemplos:

¹ O ato de pedir desculpa parece-nos um caso curioso, na medida em que é aprendido logo no nível inicial, mas não com o sentido de um pedido de desculpas genuíno. Vemos, de facto, em alguns manuais de PLNM breves abordagens ao referido ato, mas funcionando sempre como estratégia de cortesia antes de formular alguma questão e não como uma manifestação puramente sentida (*Desculpe, podia dizer-me onde fica a Casa da Música?*).

² Saudar ocorre em todas as culturas como componente verbal de interação social e, embora não refira o estado psicológico do falante em relação a um estado de coisas, não deixa de funcionar também como um ato ilocutório expressivo. Parece-nos prática comum que os aprendentes de português como língua não materna comecem a formular este tipo de ato numa fase relativamente precoce da sua aprendizagem e não apenas no nível intermédio.

- 1) *Os livros são feitos de palavras.*
- 2) *Juro que estou a dizer a verdade.*

Através destes dois enunciados é facilmente perceptível a distinção defendida pelo autor, uma vez que em 1) se expressa uma proposição que pode ser verdadeira ou falsa, e em 2) se pratica o ato de jurar. Neste caso, o falante não está a descrever a realização de uma qualquer ação, não está a constatar factos, está sim, a efetuar uma ação, o que significa que “*to say something may be to do something*” (Austin 1962: 91), portanto, Austin conclui que podemos fazer coisas com as palavras.

Para que os enunciados performativos se realizem plenamente, isto é, para que sejam bem-sucedidos, é necessário que determinadas condições estejam reunidas, as chamadas condições de felicidade:

- a) Deve existir uma atitude convencional do comportamento e do seu efeito, bem como, da enunciação de palavras por falantes específicos em circunstâncias igualmente específicas;
- b) Os falantes e as circunstâncias devem ser os apropriados;
- c) A atitude deve ser assumida corretamente por todos os participantes;
- d) A atitude deve ser assumida completamente por todos;
- e) O locutor deve ser honesto no seu agir;
- f) A coerência deve permanecer também em comportamentos futuros.

(Gouveia 1996: 387)

De facto, para que um enunciado como “*Eu te baptizo com o nome de Adamastor*” (Gouveia 1996: 386) seja feliz, é necessário que o locutor seja a pessoa correta para batizar o navio e não qualquer pessoa. Da mesma forma, para um locutor prometer algo a alguém, é preciso que tenha capacidade para cumprir essa promessa, que tenha a intenção de o fazer e que pense que o alocutário quer que faça o que promete. Se uma das regras for quebrada, o ato será considerado nulo. Todas estas condições ligam o uso da linguagem a procedimentos convencionais, o que constitui a base do ato linguístico.

Numa segunda fase da sua reflexão, Austin problematiza a distinção entre enunciados constativos e performativos, questionando se os primeiros não serão, também eles, meios de realizar ações.

De facto, para realizarmos asserções, há certas condições que têm de ser preenchidas. Não podemos afirmar que *Os filhos do João são louros* se o João não tiver filhos, ou seja, a asserção requer a verificação da pressuposição associada ao SN definido; por outro lado, a crença na verdade do que se afirma é uma outra condição de felicidade que deve ser preenchida para que a asserção se efetive: se o locutor não acredita que os filhos do João são, de facto, louros, há um abuso de procedimento; por fim, se o locutor assere que os filhos do João são louros e seguidamente afirma algo que seja

incompatível com o que disse (por exemplo, mas alguns não são), há uma quebra de compromisso em tudo semelhante à que ocorre quando se faz uma promessa que depois não se cumpre. Por outras palavras, também as asserções requerem comportamentos discursivos futuros consequentes.

É desta forma que o autor chega à superação da dicotomia entre enunciados constativos e performativos, concluindo que todos os enunciados permitem a realização de ações, ou seja, todos eles são performativos. Estão assim lançadas as bases de uma teoria geral dos atos de fala: a ideia básica é a de que a linguagem, ao ser usada, é sempre um instrumento de ação.

Segundo Austin, a realização de um ato de fala pressupõe a ocorrência de três tipos de atos: o ato locutório, que corresponde à enunciação de uma frase de acordo com as regras gramaticais da língua; o ato ilocutório, que diz respeito ao uso de uma frase linguisticamente operativa para realizar determinada ação; e o ato perlocutório que, por sua vez, consiste no efeito produzido pelo enunciado no locutor, podendo depender de inúmeros fatores, pois os efeitos que se produzem nem sempre correspondem ao que se pretendia no momento da enunciação, isto é, à intenção comunicativa (Austin, 1962).

Assim, num enunciado como *Prometo que estarei cá amanhã* é possível distinguir três tipos de atos, realizados simultaneamente: o ato locutório (a enunciação da frase), o ato ilocutório (prometer) e ainda o ato perlocutório, ou seja, aquele que se relaciona com os efeitos que o falante causa no ouvinte, que, neste caso, poderia ser surpreender o alocutário, no caso de este não contar com a presença do locutor. O aparecimento dos ditos atos ilocutórios (ou ilocucionários) surge numa fase posterior ao momento da enunciação (Lima, 2007).

1.3. Contributos de Searle

John Searle, outro autor igualmente relevante no âmbito dos atos discursivos, surge algum tempo depois com a obra *Speech Acts* (1984). Como vimos, ao comunicarem entre si, as pessoas fazem muito mais do que simplesmente falar, elas produzem atos linguísticos que vão para além do simples ato de falar. Mas, então, «*como fazem as palavras as vezes das coisas?*» (Searle 1984: 9) É precisamente sobre essa questão que Searle reflete na referida obra.

De acordo com o autor, para que se consiga interpretar uma enunciação como um ato ilocutório, é preciso que o ouvinte conheça a língua em que foi formulado o enunciado, para o poder interpretar no que toca ao seu conteúdo proposicional (o que equivale a conhecer os significados convencionais das palavras utilizadas e a ordem atribuída a essas mesmas palavras na frase), e que seja capaz de reconhecer a intenção do falante, de modo a poder atribuir à frase uma determinada força ilocutória (a função exata que o enunciado assume no contexto em que é produzido)³.

³ Searle distingue entre objetivo ilocutório e força ilocutória de um enunciado: por exemplo, uma ordem e um pedido têm o mesmo objetivo ilocutório (levar o interlocutor a fazer algo), mas distintas forças ilocutórias, ou seja, diferentes graus de “*engagement*” manifestado pelo falante na apresentação da finalidade do ato.

Searle sublinha que o ato ilocutório é diretamente realizado pela força convencional associada a um determinado enunciado: fazer algo através do uso da língua é mais do que uma questão de intenção: é também uma questão de convenção. Assim, defende que há marcadores de força ilocutória que sinalizam convencionalmente a intenção do falante: verbos performativos ⁴, tipos de frase, modos verbais, curvas entoacionais.

O autor retoma e aprofunda a noção de condições de felicidade avançada por Austin. Nesse sentido, considera que a formulação de tais condições para cada tipo de ato ilocutório corresponde à explicitação das suas regras constitutivas. Assim, «Falar uma língua é adoptar uma forma de comportamento regido por regras, sendo estas regras de uma grande complexidade. Aprender e dominar uma língua é aprender e dominar estas regras» (Searle 1984: 21).

Searle apresentou-nos aquelas que considera serem as quatro regras básicas de qualquer ato ilocucionário: a regra do conteúdo proposicional, a regra preparatória, a regra da sinceridade e, finalmente, a regra essencial.

Num ato como *dar os parabéns*, por exemplo, em que *x* felicita *y* por uma determinada situação, exige-se como condição do conteúdo proposicional que tenha ocorrido um qualquer acontecimento respeitante a *y*; como regra preparatória, *x* crê que esse acontecimento é bom para *y* e esse acontecimento é, de facto, bom para *y*. Espera-se igualmente que *x* esteja feliz pelo dito acontecimento (o que corresponde à condição de sinceridade) e, por último, mas talvez a mais importante, temos a regra essencial, que conta como uma expressão de contentamento pelo acontecimento se ter verificado.

Um outro contributo relevante de Searle prende-se com a tipologia de atos ilocutórios que construiu. Tal tipologia tem como base essencial três critérios que o autor considera fundamentais na distinção das várias classes de atos ilocutórios: o objetivo ilocutório, isto é, a intenção com que o enunciado é produzido; a direção de ajuste entre palavras e mundo, que pode ocorrer segundo a direção palavras-mundo, nomeadamente quando pretendemos que as nossas palavras se ajustem ao mundo tal e qual como ele é, ou segundo a direção mundo-palavras, quando pretendemos fazer com que o mundo se ajuste às palavras produzidas; quando as nossas palavras o representam; e, finalmente, o estado psicológico expresso (o locutor pode exprimir a crença de que *p*, a intenção de realizar *p*, o desejo de que o interlocutor faça *p*...).

Apontados os critérios que presidem à tipologia, eis as diferentes classes de atos ilocutórios propostas por Searle: os assertivos, têm como objetivo ilocutório comprometer o falante com a verdade do que diz, o estado psicológico é o de crença e a direção de ajuste corresponde a palavra-mundo; os diretivos pretendem levar o interlocutor a praticar uma ação ⁵, exibindo o desejo que exercemos sobre o outro como estado psicológico e a direção de ajuste é mundo-palavra; nos atos compromissivos, o objetivo ilocutório é comprometer o locutor com a realização da proposição expressa e, tal como com os

⁴ Verbos que são conjugados na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e que permitem a realização do ato pelo próprio sujeito da enunciação.

⁵ Os atos diretivos incluem atos como pedidos, ordens, conselhos, avisos, etc., todos eles com o mesmo objetivo ilocutório (levar alguém a fazer algo), porém, com forças ilocutórias distintas.

diretivos, também com estes a direção de ajuste é a de mundo-palavra ⁶; os expressivos exprimem o estado psicológico do falante acerca do conteúdo proposicional; os declarativos fazem com que um dado estado de coisas do mundo coincida com o conteúdo proposicional do enunciado e têm de ser proferidos pelo locutor, cujo estatuto permite a criação do estado de coisas enunciado ⁷; por último, os atos declarativos assertivos, têm como objetivo trazer um novo estado-de-coisas à existência, por coincidência do universo em referência com o conteúdo proposicional do enunciado e relacionam o locutor com o valor de verdade desse conteúdo ⁸ (Gouveia 1996: 392).

Sendo o principal objetivo do presente trabalho o estudo dos atos ilocutórios expressivos no ensino do PLNM, centrar-nos-emos de seguida, de forma mais minuciosa, nessa classe de atos de fala, tendo por base os contributos invocados nas páginas anteriores.

2. Atos Expressivos

Os atos ilocutórios expressivos têm como objetivo ilocutório expressar o estado psicológico do falante, relativamente ao estado de coisas que está especificado no conteúdo proposicional do enunciado, demonstrando emoções, sentimentos, avaliações / juízos de valor ou desejos. É essa a única intenção subjacente à realização de um ato expressivo.

Contrariamente aos outros atos ilocutórios, os expressivos não expressam crença na verdade da proposição expressa, não pretendem levar outrem a praticar uma ação, não comprometem o falante com a realização de uma ação futura, tal como também não criam novas situações. Neste tipo de ato, o falante vai somente manifestar o seu estado psicológico perante um dado estado de coisas, manifestação essa que se pode verificar em diferentes graus, registando maior ou menor força ilocutória ⁹.

Quanto ao ato de *pedir desculpa*, por exemplo, o estado psicológico será de arrependimento, ao passo que com o ato de *felicitar* o estado corresponderá à felicidade e satisfação por algo que aconteceu ao ouvinte. O conteúdo proposicional

⁶ Exemplos típicos dos atos compromissivos são as promessas e os juramentos, sendo possível registar diferentes graus de comprometimento: *Prometo fazer um bom trabalho; Juro não te desiludir.*

⁷ O enunciado “*Eu vos declaro marido e mulher*” só é visto como uma declaração se for proferido pelo oficial de registos ou pelo padre.

⁸ O enunciado “*É fundamental que você deixe de fumar a partir de agora*” é uma declaração assertiva no caso de o locutor ser médico e o paciente reconhecer autoridade ao médico para o fazer parar de fumar. (Mateus, 2003: 80).

⁹ Note-se a diferença entre as formas de arrependimento *desculpa* e *peço imensa desculpa*, na medida em que a última, além de apresentar um registo mais formal que a primeira, parece reforçar a força do pedido. Voltaremos a essa questão no capítulo seguinte, momento em que analisaremos os vários mecanismos utilizados pelos aprendentes de PLNM na formulação de atos ilocutórios expressivos.

deste tipo de atos tem de estar relacionado com uma propriedade ou ação referente ao ouvinte (*Parabéns pela excelente nota*) ou ao falante (*Desculpa pelo atraso*)¹⁰.

Relativamente ao critério da direção de ajuste, com os expressivos não se pretende que o mundo corresponda ao que é dito nem que este venha a ser como as nossas palavras o apresentam, pretende-se apenas expressar uma reação emotiva perante um estado de coisas fatural, o que significa, então, que os atos ilocutórios expressivos não têm direção de ajuste. O que é relevante nesta classe de atos discursivos é, de facto, o estado mental do falante.

Segundo Haverkate, este tipo de atos «establishes a particular interpersonal relation between the speaker and the hearer in the sense that the former expresses a psychological state brought about by a state of affairs that causally involves the latter», o que significa que os atos expressivos podem ser rotulados, segundo o autor, mediante a relação ‘speaker- and hearer – centered’ (Haverkate 1984: 23).

No seguimento do que foi dito, e tendo em conta as propostas de Searle (1984) e Norrick (1978), habilmente articuladas em Palrilha (2009), deparamo-nos com os seguintes atos expressivos em Português: pedir desculpa, agradecer, congratular-se, condoer-se, deplorar, lamentar, dar as boas vindas, perdoar, vangloriar-se, saudar, desejar e expressar um gosto.

É de referir que o contributo de Norrick para os atos ilocutórios expressivos assume grande relevância, sobretudo numa perspetiva mais social, na medida em que muitos atos expressivos podem ser realizados tendo em conta a sua função social. No entanto, por limitações de espaço e de tempo, e como o principal objetivo deste estudo é refletir sobre os atos de fala que expressam emoções genuínas, não nos alongaremos sobre esta questão. Prosseguiremos com uma breve descrição dos atos expressivos em português.

Começemos pelo ato de *pedir* desculpa, que corresponde a uma expressão de arrependimento do falante por algo que fez, com efeito negativo para o interlocutor. É possível pedir desculpa de variadíssimas formas: através do imperativo, quer isolado (*desculpa*) quer acompanhado pelo advérbio *lá* com função expressiva (*desculpa lá*), quer pelo clítico de primeira pessoa (*desculpa-me*). De uma forma mais formal e mais cortês, é igualmente possível pedir desculpa através da locução *Peço imensa desculpa*, ou mesmo do uso do conjuntivo com valor imperativo (*Queira desculpar-me*), ou simplesmente dizendo *Perdão*.

De acordo com Norrick (1978), este ato tem como função social acalmar alguém que afrontámos, evitar acusações, ficar ilibado de uma culpa ou admitir responsabilidades. Trata-se de um ato extremamente importante na gestão harmoniosa

¹⁰ Não obstante, alguns atos expressivos não têm conteúdo proposicional nem revelam o critério de sinceridade. É o caso do ato de *saudar*, em que se realça apenas a ação que a linguagem em uso permite realizar.

da relação interpessoal entre o *eu* e o outro, é um dever social que envolve o princípio de cortesia,¹¹ na medida em que pretende preservar a face do outro (e também, nalguns casos, a face do próprio falante). Muitas vezes, o ato de pedir desculpa funciona como sequência preliminar que atenua, por exemplo, uma resposta negativa a um pedido (recusa de um pedido): *Desculpe, mas o seu pedido não foi aceite*¹².

Pedir desculpa pode, ainda, preceder a realização de um ato diretivo: *Desculpe, mas tem de entregar o trabalho amanhã*. Neste caso, o falante tem como principal intenção levar o interlocutor a entregar o trabalho, o que significa que o ato expressivo é uma pré-sequência que funciona como estratégia atenuadora do ato diretivo. É de salientar ainda que, na oralidade, a entoação e a expressão gestual são essenciais para a realização do ato expressivo.

Agradecer, por sua vez, expressa gratidão por algo que o interlocutor fez, no sentido de beneficiar o falante. Alguns exemplos como *Obrigado/a*¹³, *Muito obrigado/a*, *Com os mais sinceros agradecimentos* e *Profundamente grato/a* refletem essa gratidão. Regista-se um certo reconhecimento do falante pelo benefício de uma ação realizada por outrem. Não obstante, o verbo *agradecer* pode igualmente ser usado de acordo com outras finalidades, como minimizar a imposição de levar o interlocutor a fazer algo, em enunciados que funcionam como atos diretivos indiretos (por exemplo, *Agradecia que arrumassem o material*). A expressão *obrigado/a* pode ainda surgir em enunciados do tipo *Bem, obrigado/a*, funcionando apenas como resposta convencional a uma simples saudação.

Um outro ato expressivo é *congratular-se*. Funciona como expressão da satisfação do falante pelo desfecho de uma situação e corresponde à felicitação do outro. O resultado será positivo para o interlocutor, que é, pelo menos parcialmente, responsável por ele. Expressões como *Parabéns!*, *Ótimo trabalho!*, *Bravo!* pretendem manifestar a satisfação e o prazer do locutor face a algo que foi feito pelo interlocutor.

Congratular-se pode funcionar igualmente como sequência preliminar que prepara um ato diretivo subsequente: *Felicito-te pelo teu trabalho final de curso e, como o fizeste tão bem, peço-te que venhas trabalhar connosco*.

¹¹ Conceito abordado por Brown & Levinson (1987). A cortesia é um fenómeno social e culturalmente condicionado. Na verdade, é um tipo de delicadeza que pretende facilitar a interação, evitando potenciais conflitos inerentes às interações humanas, preservando a harmonia e a coesão no campo das relações sociais. O uso da delicadeza tem como principal objetivo proteger as faces dos interlocutores. Têm sido particularmente estudadas as estratégias de cortesia que visam mitigar atos linguísticos ameaçadores da face do outro (cf. Lima, 2007, Brown & Levinson 1987, Haverkate, 1984). Brown e Levinson baseiam-se no conceito de *Face*, a imagem pública do *eu*, delineada em função de atributos que são socialmente aceites. Todos nós construímos uma imagem pública do *eu*, visando ser aceites pelo outro.

Segundo os autores, existem dois tipos de *face*: a negativa e a positiva, sendo a primeira aquela que se relaciona com a necessidade de ser independente, de ter liberdade de ação, e a segunda com a necessidade de ser aceite, de ser reconhecido como membro de um grupo. Assim, todos nós vamos construindo estratégias de delicadeza que visam preservar cada uma das faces, nomeadamente através de formas que evitem comportamentos intrusivos (discurso impessoal, estratégias de indireção...), para o primeiro dos casos, mas também através de formas que incluem e valorizam o outro, para o caso das estratégias que pretendem reforçar a *face* positiva do outro (partilha de informação pessoal, diminutivos carinhosos...).

¹² Repare-se que a identificação do ato parece sugerir que se trata de um ato diretivo, pois falamos de um PEDIDO de desculpa, o que nos poderá levar a interrogar se tal designação dará origem a mal entendidos e a problemas de compreensão entre aprendentes de português como língua não materna, ideia que retomaremos mais adiante.

¹³ *Obrigado/a* é uma expressão que varia em género, conforme o sexo do locutor, embora atualmente se pareça notar uma considerável tendência para a uniformização da fórmula no masculino, *obrigado*.

Condoer-se é um ato expressivo semelhante ao anterior, pois envolve a partilha da experiência do destinatário, mas de forma negativa. É realizado por expressões que manifestam dor e pesar (*Lamentamos que tal lhe tenha acontecido; Os meus sentimentos*) que sinalizam as partilhas das experiências negativas do destinatário e visam comunicar empatia. De salientar que “*lamento*” pode ser usado como sequência preliminar de atenuação de asserções que contenham informação negativa para o destinatário (*Lamento, mas o resultado é negativo*), por forma a mitigar um efeito desagradável.

Deplorar, censurar e criticar são atos expressivos em que o falante avalia negativamente algo que foi realizado pelo interlocutor. São as crenças e valores do falante que o levam a manifestar maior ou menor indignação, com o objetivo de que o destinatário perceba que fez algo de errado e possa, eventualmente, mudar o seu comportamento em situações futuras: *Desaprovo veementemente o teu comportamento; O teu comportamento é deplorável!*

Um outro ato expressivo, *lamentar-se* é definido nos seguintes termos por Holtgraves (2005: 2033) “To complain is to express discontent regarding a state of affairs, with the preparatory condition being that the state of affairs is bad for the speaker”. Equivale, pois, à expressão da desventura do próprio falante. Veja-se um exemplo de realização deste ato em português: *Sou uma desgraçada, não tenho sorte nenhuma!* Noutras situações, o falante pode ainda solidarizar-se com a falta de sorte de um determinado grupo, incluindo-se entre as “vítimas”. Temos como exemplo bem atual deste caso a atitude da sociedade portuguesa em geral face à situação política, económica e social do nosso país, quando se pronunciam enunciados do género *E cá estamos nós a pagar a crise!*

Dar as boas vindas realiza-se em situações em que alguém chega a um dado local (*Bem-vindo; Mas que honra tê-lo connosco!*). Pretende-se fazer com que alguém que acabe de chegar se sinta confortável ou que sinta que a sua visita é um prazer para o falante.

Perdoar é um outro ato expressivo, que liberta o interlocutor de eventuais sentimentos de culpa. O uso do verbo performativo *perdoar* para a realização deste ato não parece muito comum. Perdoa-se muitas vezes de forma indireta, através do uso do imperativo: *Deixa lá!; Esquece!*¹⁴

Vangloriar-se ou, mais popularmente, *gabar-se* consiste em expressar orgulho relativamente a algo que se fez. De acordo com Norrick, “To count as a genuine expressive illocutionary act, an act of boasting must involve a report of an actual past exploit and express the speaker’s pride in it.” (Norrick 1978: 290). Ao *vangloriarmo-nos* pretendemos muitas vezes impressionar o outro, suscitar a sua admiração. Um exemplo seria *Sou mesmo bom: tive as melhores notas da turma!*

Note-se que atos deste tipo são socialmente pouco legitimados, já que a valorização do *eu* entra em conflito com um princípio de modéstia, por alguns autores considerado como parte integrante do princípio de cortesia (cf. Leech, 1983).

¹⁴ Esta fórmula também pode ocorrer como resposta a outros atos ilocutórios, como *agradecer* e *pedir desculpa*, por exemplo, mostrando a satisfação do falante com a resposta que obteve. É também uma forma de pôr fim ao assunto, retirando-lhe importância.

Desejar, esperar, almejar são atos que expressam os votos, os desejos do locutor. De acordo com Mateus *et alii* (2003), esses desejos manifestam-se tipicamente em frases optativas: *Que sejas feliz!* Mas há outras formas de realização, muitas delas fortemente convencionalizadas, por exemplo, *Votos de um Santo Natal!*

Passemos agora para a análise do ato de *saudar*. Este ato ocorre em todas as culturas como componente verbal de interação social, e realiza-se por meio de fórmulas estritamente convencionais. Pretendem criar laços entre as pessoas e dar início à troca conversacional (*Olá, Como está?*).

Com a saudação conseguimos perceber as relações sociais entre os falantes, sobretudo devido ao registo de língua e à forma de tratamento utilizada.

Finalmente, os *atos expressivos de gosto* são aqueles que manifestam apenas sentimentos, emoções e opiniões do falante, os seus gostos pessoais, não necessariamente sobre o seu interlocutor, mas sobre qualquer circunstância (*Que dia horrível! Detesto a hipocrisia! Adoro o teu cabelo!*).

Como vimos, existem imensas formas de expressar os nossos sentimentos. Na verdade, essa manifestação depende de vários fatores: depende do que sentimos e queremos num dado momento, mas depende também de quem somos enquanto seres únicos e enquanto membros de um determinado grupo social, cultural e étnico. De país para país, as pessoas manifestam-se de diferentes formas, «not only because they use different linguistic codes, involving different lexicons and different grammars, but also because their ways of using the codes are different» (Wierzbicka 1991: 67). Cada país tem a sua própria cultura, e cada cultura tem as suas próprias características quanto aos atos de fala, incluindo os expressivos. «Different cultures take different attitudes to emotions and these different attitudes to emotions influence, to a considerable degree, the ways people speak» (*Ibidem.* 121).

É a consciência dessas diferenças interculturais que nos leva a desenvolver, no último ponto deste capítulo, o conceito de pragmática da interlíngua de aprendentes de uma língua não materna. Tentaremos demonstrar a sua importância para a aquisição e aprendizagem da língua-alvo, bem como os processos de desenvolvimento por que os aprendentes vão passando ao longo da interlíngua.

3. Pragmática da Interlíngua

Depois de termos enquadrado a necessidade do ensino dos atos de fala no contexto de aprendizagem de uma LNM, de termos apresentado sucintamente as teorias fundadoras de Austin e Searle, e de termos avançado uma possível tipologia dos atos ilocutórios expressivos, propomo-nos agora refletir sobre o modo como falantes não nativos desenvolvem a sua competência pragmática numa língua não materna.

Não é fácil chegar a uma definição consensual sobre o que é a pragmática. Áreas de investigação como a semântica, a sintaxe, a morfologia ou até mesmo a fonologia são há muito reconhecidas e legitimadas na comunidade científica. A pragmática, porém, é uma área consideravelmente mais recente e com contornos menos consensuais. Não pretendemos, neste estudo, percorrer as diferentes propostas de definição da pragmática. Adotamos a perspectiva de que a linguagem é um instrumento de ação, e definimos a pragmática linguística como a disciplina que «estuda as ações humanas que têm a ver com a linguagem humana», ou seja, com a comunicação entre falantes (Lima 2007: 13). Desta forma, falar e fazer são dois conceitos que se relacionam entre si, na medida em que falar é sempre uma forma de agir. Na verdade, para se poderem praticar ações como, por exemplo, fazer uma pergunta, pedir desculpa, desejar boa viagem, dar os parabéns, entre outras, é sempre necessário utilizar palavras, o que faz com que os atos ilocutórios constituam seguramente o cerne da investigação na pragmática linguística.

Barron (2003) e Kasper (2002) fundamentam os seus trabalhos numa definição um pouco mais abrangente, mencionada por Crystal ¹⁵, que define pragmática como

«the study of language from the point of view of *users*, especially of the *choices* they make, the *constraints* they encounter in using language in *social interaction* and the *effects* their use of language has on *other participants* in the *act of communication*» .

(Crystal 1997 *apud* Kasper e Rose 2002: 2)

De facto, não se pode compreender o uso da linguagem sem o contexto social em que está inserido. Muitas escolhas dos falantes são dirigidas por convenções sociais e o discurso reflete os diferentes valores culturais de cada comunidade. Por isso mesmo, falhas na comunicação intercultural podem ocorrer facilmente como consequência de estilos culturais de interação distintos. Se a comunicação entre falantes nativos revela falhas e mal entendidos, é perfeitamente compreensível e natural que a comunicação que envolve aprendentes não nativos seja mais susceptível à ocorrência de mal entendidos. Como refere Selinker «It is easy to imagine how miscommunication and misunderstandings occur in the form of a speech act differs from culture to culture» (Gass & Selinker 2008: 288). Por norma, quando tais falhas acontecem, os falantes nativos atribuem-lhes não causas linguísticas, mas sim de personalidade ¹⁶.

Todas essas características fazem com que a área da pragmática seja, talvez, «one of the most difficult areas for learners because they are generally unaware of this aspect of language and may be equally unaware of the negative

¹⁵ Crystal, D. (Ed.). (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

¹⁶ Gass e Selinker demonstram a sua teoria através do exemplo de um telefonema, em que alguém pergunta «Is Josh there?» e o outro responde apenas *Yes*. Neste caso, a pessoa que responde pode parecer um pouco rude ou mesmo antipática, porque, na verdade, qualquer falante nativo que coloque a referida questão numa conversa telefónica não pretende realmente saber apenas se essa determinada pessoa está lá ou não, mas pretende também falar com ela. (Gass & Selinker 2008: 288)

perceptions that native speakers may have of them as a result of their pragmatic errors» (*Ibidem.* 289). Além de uma língua diferente, o aprendente depara-se com uma nova cultura, outra sociedade com diferentes hábitos e costumes, e tudo isto faz com que o ensino de uma LNM seja um processo muito complexo. O conhecimento que se detém das semelhanças e distinções entre «o mundo de onde se vem» e «o mundo da comunidade-alvo» leva à tomada de consciência da interculturalidade (QECR 2001: 150).

É desta forma que chegamos a outro conceito indispensável: o conceito de Interlíngua (IL). Termo introduzido por Selinker, em 1972, equivale ao sistema linguístico desenvolvido pelo aprendente ao longo do caminho que percorre para adquirir a língua pretendida. «Interlanguage was defined as a system intermediate between the mother tongue and the target language» (Gass & Selinker 1993: 23). Partindo do pressuposto de que a LM é o ponto de partida e a LNM o ponto de chegada, ao conhecimento que o aprendente vai adquirindo ao longo desse percurso dá-se o nome de interlíngua. É um sistema que detém um caráter dinâmico, constituído por sistemas linguísticos intermédios, que podem apresentar estruturas que não estão presentes nem na LM, nem na língua-alvo / LNM. É raro o falante que não vai denunciar características da sua língua materna, o mesmo é dizer que é muito difícil evitar fenómenos de transferência da LM para a LNM. O conhecimento e as capacidades prévias do aprendente estão indubitavelmente interligadas/subjacentes à aquisição de uma nova língua. Por isso, quando os aprendentes sentem dificuldades quanto à segunda língua (LNM), é comum que recorram a «empréstimos» da sua língua materna para conseguirem comunicar.

Não devemos esquecer, contudo, que essas estruturas «emprestadas», caso não sejam semelhantes à língua-alvo, podem ser mal incorporadas no sistema da interlíngua, dando origem a erros que se podem tornar manifestamente persistentes. Daí a ideia generalizada de que «knowing a language which is closely related to the target language can help in many ways in learning that language» (*Idem* 1993: 10), ou seja, quanto mais próxima for a LM da LNM, tipologicamente, mais fácil será a sua aprendizagem/aquisição ¹⁷. Se ambas as línguas apresentarem características linguísticas, pragmalinguísticas e sociopragmáticas similares, é não só possível como vantajoso proceder à transferência dessas mesmas características, que será então uma transferência positiva. Quanto mais distante for a LNM da língua materna do aprendente, menos transferências serão efetuadas, menos possibilidades há de transferência negativa e, assim, há menos probabilidades de errar.

Sendo o objetivo central deste capítulo perceber o desenvolvimento pragmático de aprendentes de uma língua não materna, vejamos, então, como se pode definir a Pragmática da Interlíngua:

¹⁷ Há uma distinção entre aprendizagem e aquisição de uma língua que convém ser feita. Pode dizer-se que a aquisição ocorre tipicamente em contextos não instrucionais, uma vez que acontece de forma inconsciente, semelhante à forma como as crianças adquirem a sua LM. A aprendizagem, pelo contrário, é um processo consciente e normalmente acontece em contextos educacionais. Resulta do ensino da gramática e da correção dos erros, dos exercícios e da prática. Segundo Trosborg, vários autores defendem ser possível transformar aprendizagem em aquisição (Trosborg 1995: 92).

«As the study of second language use, interlanguage pragmatics examines how nonnative speakers comprehend and produce action in a target language. As the study of second language learning, interlanguage pragmatics investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language».

(Kasper & Rose 2002: 5)

Em termos simples, trata-se de uma área que se relaciona com a língua em uso ou, por outras palavras, com a língua como instrumento de ação, o que constitui o objeto de estudo da pragmática, mas também com o conhecimento da aquisição da LNM. Na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua temos de aprender e dominar muito mais do que a fonética, o léxico, a morfologia e a sintaxe; temos de aprender igualmente a forma contextualmente mais apropriada de usar as palavras em frases bem formadas na língua-alvo. Dessa forma, muito do trabalho realizado no âmbito da pragmática da interlíngua tem sido conduzido no âmbito dos atos discursivos, sobretudo porque se trata de uma realização que varia consoante os diferentes contextos socioculturais. Afinal, «The cultural norms reflected in speech acts may differ from one language to another. Different cultures find expression in different systems of speech acts» (Trosborg 1995: 40).

De facto, existem imensos estudos que abordam a relação entre a interlíngua e os vários atos de fala, concentrando-se predominantemente nas estratégias utilizadas por falantes nativos e não nativos, a fim de se perceber o processo de desenvolvimento da competência pragmática no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua não materna. Embora se trate de uma realidade universal, a realização de atos de fala difere de cultura para cultura e depende não só do domínio dos suportes linguísticos disponíveis na língua-alvo, mas também do conhecimento das normas culturais que envolvem o uso dessa língua. É precisamente essa questão que abordaremos seguidamente, tentando mostrar não só como aprendentes não nativos de português compreendem e produzem atos ilocutórios expressivos na LNM, nomeadamente o pedido de desculpa e a manifestação de desejo, mas também como desenvolvem as suas capacidades para perceber e realizar tais atos.

Por norma, aprendentes de uma LNM têm um elevado grau de insegurança, o que se reflete nas suas produções de interlíngua. Assim, na tentativa de aumentar essa confiança, acabam por utilizar inúmeras estratégias de comunicação, como a evitação de certas estruturas e a preferência por realizações diretas de atos de fala, o mesmo é dizer que preferem enunciados claros e específicos que sejam sintaticamente fáceis de produzir e que não incluam nada mais além do que é essencial para a comunicação. Por outro lado, é comum que os aprendentes escolham as formas que são altamente automáticas e facilmente produzidas, pois só assim terão mais confiança nas suas produções. Na verdade, com a repetição de determinados elementos linguísticos, os aprendentes vão como que automatizando essas mesmas estruturas, chegando ao ponto de, depois de um certo tempo, as produzirem de forma automática.

Por vezes, verifica-se uma «pragmatic overgeneralization», ou seja, “the ineffective generalisation of the interlanguage system” (Barron 2003: 40). Consequentemente, uma forma simplificada pode ser generalizada, inclusive em casos em que uma forma mais complexa seria a mais adequada. São as chamadas estratégias de menor esforço, uma das fontes conducentes a fenómenos de sobregeneralização. Também a necessidade de clareza e explicitude (“playing-it-safe

strategies”) pode originar casos de sobregeneralização pragmática. É o caso, por exemplo, do uso excessivo de “want statements” na formulação de pedidos em inglês (estudado por Hassall (1997), apud Barron 2003:41), em circunstâncias em que formulações mais indiretas seriam aconselháveis.

Vários estudos confirmam que aprendentes iniciantes usam poucos atos indiretos (Ellis 1992, Rose 2002 e Trosborg 2003), e muito mais os diretos. Além disso, marcadores de modalidade parecem ser também uma área de dificuldade para os aprendentes não nativos, que acabam por optar por não os produzir, considerando-os não essenciais para a informação que pretendem transmitir (Barron 2003: 40).

Por outro lado, outro fator que poderá bloquear o desenvolvimento pragmático de uma LNM é a possibilidade de muitos aprendentes deixarem de ter motivação para essa nova aquisição e, quanto mais cedo isso acontecer, mais se afastarão da língua-alvo. Esse fator pode dar origem ao fenómeno da fossilização, conceito central no âmbito dos estudos da interlíngua, introduzido inicialmente por Selinker (1972). A fossilização envolve a retenção permanente de regras e formas desviantes que reaparecem de forma persistente nas realizações da segunda língua, muito tempo depois de se pensar que tinham sido suplantadas. Assim, entende-se por fenómenos linguísticos fossilizados «aquellos items, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO¹⁸ dada, sin importar cual sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO» (Liceras 1992: 85). O autor refere ainda alguns erros típicos produzidos por aprendentes de uma LNM, nomeadamente diferenças fonológicas, o ritmo e a ordem das palavras nas frases. Segundo o mesmo, é importante ter em conta que as estruturas fossilizadas tendem a permanecer como atuação potencial, reemergindo na produção duma IL, inclusivamente quando parecem já erradicadas.

Com o passar do tempo e com o contributo de outros estudos, Selinker alargou a sua definição de fossilização, descrita agora como a cessação da aprendizagem da língua-alvo, antes de serem adquiridas as suas normas em todos os níveis linguísticos e em todos os domínios discursivos (Long 2003: 488,489). Os aprendentes podem fossilizar em relação a uma certa estrutura num dado domínio discursivo, mas podem continuar a desenvolver outros domínios, evidenciando dessa forma uma certa flutuação ao longo de realizações da interlíngua (*Ibidem.* 490). Essa flutuação deve persistir no discurso do aprendente por um determinado período de tempo, que o autor delimita, no mínimo, entre dois a cinco anos. A flutuação não é parte da estabilização (primeiro sinal de fossilização), mas pode conduzir a essa estabilização.

Long (2003) reúne alguns fatores que poderão levar à fossilização, nomeadamente fatores externos, como oportunidades limitadas de aprendizagem, a natureza do *feedback* recebido pelos aprendentes e a fraca saliência percetiva das estruturas linguísticas mais sujeitas à fossilização. Quanto aos fatores internos, valorizam-se as questões maturacionais relacionadas com a idade de exposição ao *input* da LNM, a falta de sensibilidade ao *input* e efeitos de transferência da LM (Long 2003: 513,514). Entre todos os fatores, aquele que melhor parece explicar o processo da fossilização é a sensibilidade ao *input*, uma componente-chave para a aptidão na LNM. Essa sensibilidade ao *input* inclui as componentes fonética,

¹⁸ LO (Língua Objeto) refere-se à designação que temos utilizado de língua-alvo/ LNM.

gramatical e a capacidade de aprendizagem indutiva da língua (*Ibidem.* 517). De acordo com o artigo de Selinker e Lakshmanan na obra *Language Transfer in Language Learning* (1993), quando se regista fossilização ocorre quase sempre também transferência.

Em suma, «Language development involves a dynamic interplay between internal and external factors and is dependent on the learner's active collaboration in communication» (Trosborg 1995: 61), o que inclui fatores maturacionais, neurolinguísticos, cognitivos e sociais.

O nível da competência gramatical do aprendente é um dos fatores que podem influenciar o desenvolvimento pragmático na língua-alvo. Contudo, a relação entre pragmática e gramática no contexto do desenvolvimento da interlíngua é complexa ¹⁹. Há investigadores que dão primazia à primeira enquanto outros dão preferência à segunda.

É possível que alguns alunos, à medida que prosseguem a sua aprendizagem de uma LNM, revelem consideráveis melhorias a nível gramatical e muito pouco a nível pragmático, mas também ocorre a situação inversa, o que ilustra significativamente a dissociação entre as duas habilidades. Para que se consiga passar a mensagem pretendida de forma apropriada, não basta saber o que dizer, em que situação o dizer, mas também como o fazer. Esses saberes implicam conhecimento pragmático e gramatical, ambos imprescindíveis. Se pensarmos, por exemplo, em aprendentes iniciais que pretendem realizar determinados atos discursivos que envolvem a utilização de uma certa estrutura gramatical que ainda não foi ensinada (por exemplo, o Conjuntivo), obviamente que o enunciado produzido terá falhas, o que significa que certas competências gramaticais podem restringir a capacidade de os alunos serem bem sucedidos na realização de atos linguísticos. Nestes casos, contudo, são erros gramaticais, mas não pragmalinguísticos, o que torna possível perceber a mensagem transmitida, pois não influenciam o ato ilocutório propriamente dito ²⁰.

Outro fator que contribui largamente para o desenvolvimento e conhecimento pragmático é o ambiente em que ocorre a aquisição da língua-alvo. É importante que os aprendentes tenham acesso à comunidade da língua pretendida e, quanto mais tempo estiverem em contacto com essa comunidade, isto é, quanto mais tempo durar a residência na comunidade-alvo, mais progresso ocorrerá. Esse contacto direto com falantes nativos no seu contexto natural permite uma visão mais real da utilização da língua, sobretudo a nível pragmalinguístico, sociopragmático e fonético. Faz parte do senso comum que a melhor forma de alcançar uma fluência mais próxima da língua-alvo é ir para o sítio em que é falada. Muitas vezes, porém, a quantidade de tempo pode não ser sinónimo de progresso, mas sim a qualidade da exposição dos falantes e dos contactos sociais.

¹⁹ Para uma discussão aprofundada, veja-se Kasper & Rose, Cap. 5.

²⁰ No caso do *corpus* recolhido de atos ilocutórios expressivos, é possível identificar várias e distintas enunicações agramaticais, mas o objetivo ilocutório mantém-se perfeitamente compreensível (*Muito desculpa, Muito desculpa, Muito felicidades*).

A imersão é especialmente importante para adquirir o *input* necessário à aquisição/aprendizagem da língua-alvo, e tal *input* está intimamente relacionado com as interações em que os aprendentes participam ²¹. Não existe melhor forma de aprender os hábitos linguísticos de uma sociedade do que estar diretamente em contacto com eles. A verdade é que hoje em dia já ninguém tem dúvidas de que o *input*, i.e., «whatever utterances the L2 learners are exposed to» (Trosborg 1995: 68) é decisivo para a aprendizagem de uma língua, tal como o *intake*, «restricted to the type of input that serves the purpose of language acquisition, i.e. the portion of L2 input which is assimilated and fed into the interlanguage system» (*Ibidem.* 68). Por outras palavras, *input* refere-se ao que está disponível para o aprendente, enquanto *intake* se refere ao que está atualmente interiorizado pelo mesmo. Para que o *input* funcione como *intake*, este deve ser assimilado e processado pelo aprendente. Quando essa transformação se verificar, a aprendizagem toma lugar e possibilita a prática do que foi previamente aprendido, ou seja, o *output*.

Output é muito mais do que uma simples representação do conhecimento da língua, é antes uma parte ativa de todo o processo de aprendizagem que fornece aos aprendentes importantes funções como receber *feedback*, testar hipóteses sobre estruturas e significados da língua-alvo e desenvolver automaticidade na produção da interlíngua (Gass & Selinker 2008). O *feedback* é um importante recurso para os aprendentes, pois permite informá-los sobre o sucesso ou fracasso das suas representações, ao mesmo tempo em que lhes pode fornecer conselhos para melhorar determinadas práticas. Só assim os falantes poderão ir testando hipóteses e ganhando consciência do seu desempenho quanto à língua-alvo.

Outro conceito referido neste âmbito e que já foi alvo da nossa análise, é o de automaticidade, o controlo sobre um determinado conhecimento linguístico: «In language performance, one must bring together a number of skills from perceptual, cognitive, and social domains. The more each of these skills is routinized, the greater the ease with which they can be put to use» (Gass & Selinker 2008: 230).

Com o tempo e a experiência, os aprendentes começam a usar mecanismos linguísticos automaticamente, um processo rápido, inconsciente e que não exige esforço, tal como aprender qualquer outra atividade, como jogar ténis ou tocar violino, por exemplo. Se existir uma associação consistente e regular entre o *input* e *output* do aprendente, a automatização pode ser positiva, tal como o planeamento. Planear uma resposta ou uma enunciação leva a que o aluno procure uma linguagem mais complexa e pense mais nas estruturas que deve utilizar; contudo, sabemos que a situação mais recorrente não é essa. Os aprendentes raramente têm tempo para planear as suas respostas, sobretudo em contextos de interação, como é o caso dos atos de fala.

É assim necessário ensinar os vários contextos de atos discursivos na sala de aula, para que aí os alunos tenham oportunidade de preparar e planear algumas formulações de que possam vir a precisar nas suas rotinas diárias e, conseqüentemente, as automatizem. A aprendizagem de uma língua requer automatização, para que a informação que

²¹ Kasper e Rose (2002) e Barron (2003) apresentam vários estudos que confirmam a utilidade benéfica da exposição dos aprendentes em contextos naturais da língua-alvo, sobretudo para conhecer e aprender exemplos de rotinas diárias.

inicialmente estava disponível apenas através do processamento controlado possa ser espontaneamente manuseada. A instrução formal serve para que o aprendiz ganhe consciência do conhecimento que detém, até se tornar automático. Dessa forma, o conhecimento explícito será obtido como resultado da aprendizagem e o conhecimento implícito como resultado da aquisição.

Por outro lado, existem situações em que o aprendiz não vai simplesmente automatizar determinada informação, mas sim reestruturá-la, ou seja, vai fazer alterações de modo a interiorizar representações como resultado de uma nova aprendizagem que inclui informação adicional que deve ser organizada e estruturada.

Todavia, embora seja preferencial o *input* autêntico, i.e., o contacto direto com falantes nativos da língua-alvo (que pode passar por uma simples troca conversacional com os funcionários do supermercado, do café, do restaurante, ver televisão, ouvir rádio...) a realidade é que muitos outros tipos de *input* são necessários para aumentar a quantidade de *input* compreensível para os alunos.

Segundo Kasper e Rose (2002), comparando com a interação fora da sala de aula, o *input* pragmático da LNM em contexto instrucional é formalmente limitado. De acordo com esta teoria amplamente difundida, «foreign language classrooms provide environments in which grammar and literacy can successfully be learned, but they are inadequate contexts for developing pragmatic, discourse, and sociolinguistic ability, especially in informal spoken interaction» (*Ibidem.* 220).

No que concerne aos atos de fala expressivos, parece-nos particularmente incomum, pelo menos na maior parte dos casos, aprendê-los em ambiente instrucional²². O ambiente fora da sala de aula será mais propício para que os falantes não nativos conheçam a forma como manifestamos as nossas emoções, embora esse contacto *per se* não seja suficiente para obter resultados de alta qualidade. O ideal será sempre conciliar as duas oportunidades, o saber instrucional e o não instrucional ou, por outras palavras, a instrução explícita combinada com oportunidades práticas.

O contexto em que a língua é aprendida determina em larga escala a quantidade e o tipo de *input* a que cada aprendiz é exposto, bem como oportunidades para o *output*. Dessa forma, estudar no exterior tem-se tornado cada vez mais uma opção para os próprios aprendizes que reconhecem os benefícios da exposição à língua-alvo no seu pleno contexto social. A exposição ao *input* em contexto de imersão facilitará em especial o desenvolvimento da competência pragmática e da oralidade: só em contexto natural será possível melhorar a produção e compreensão oral na LNM.

Apesar da natureza vantajosa dos estudos no exterior para a aquisição de resultados pragmáticos, para a recolha de *input* e para as oportunidades de *output* da língua-alvo, fatores que levariam a um alto nível de competência nessa língua, a verdade é que, frequentemente, o *input* apropriado não é garantido pelo contexto da língua-alvo. Um dos programas de estudo com maior expansão atualmente, sobretudo para aprendizes de línguas, o *Erasmus*, permite-nos obter

²² A verdade é que após uma breve passagem por alguns manuais de ensino de Português como língua não materna pudemos facilmente comprovar a quase inexistência de referências a atos ilocutórios expressivos. Contrariamente ao que esperávamos, é sobretudo no nível inicial que se encontram referências diretas a alguns desses atos: agradecer, condoer, desejar felicidades e pedir desculpas.

Nos níveis intermédios, embora os atos de fala façam parte do programa de estudo, os únicos pontos que abordam os atos expressivos relacionam-se com matéria gramatical, nomeadamente com o uso do conjuntivo, o que significa que os atos expressivos passam para uma posição secundária face à competência gramatical. Falaremos mais pormenorizadamente sobre esta questão no último capítulo.

uma perspetiva mais real do que ficou dito. Através desse curso, os alunos têm a vantagem de passar alguns meses na comunidade da língua que se pretende aprender, usufruindo de ambiente instrucional e de exposição natural. Esperar-se-ia que esses aprendentes aproveitassem essas oportunidades para melhorar a proficiência nessa língua, relacionando-se e interagindo com falantes nativos; no entanto, é mais frequente vermos esses alunos a interagir com outros alunos estrangeiros, criando um círculo entre eles. Mesmo que não tenham a mesma LM, não é difícil encontrar uma língua comum, por norma o inglês, para assim começarem a comunicar mais nessa língua do que na língua da comunidade em questão.

Por outro lado, a maior parte dos estudos abordados por Kasper e Rose (2002) mostra que durante o estudo no exterior, os estudantes adquirem um registo tendencialmente mais informal do que nas salas de aula, o que vem mais uma vez confirmar a necessidade de conciliar a instrução com a exposição²³. É importante que os aprendentes conheçam a distinção entre registos mais formais e mais informais, um saber que varia não só conforme o contexto comunicacional, mas também conforme a idade dos participantes. Para Wierzbicka, 'informality' «lies in the purposeful rejection of any overt show of respect, with implications of familiarity, friendliness, and equality» (1991: 111,112).

Parece-nos que a instrução é eficaz em promover o uso de fórmulas para a realização dos diferentes tipos de atos discursivos, como é o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo, mas não tanto em equipar os aprendentes para lidar com tarefas para as quais algum conhecimento sociopragmático é necessário. Ou seja, ensinam-se as várias fórmulas para realizar o ato de fala, mas não o contexto da sua utilização real. Nestes casos, a exposição e um longo período de residência na comunidade alvo pode ser a melhor solução, embora, como vimos, por si só não seja necessariamente suficiente.

A dificuldade não está apenas em aprender usos pragmaticamente adequados, está também em ensiná-los. Apesar de ser difícil, é possível. Existem vários estudos que demonstram que alunos com instrução explícita obtêm melhores resultados, sobretudo se houver um ambiente que proporcione amplas oportunidades para exposição e uso significativo da língua-alvo. A intervenção pedagógica tem sobretudo um papel facilitador, especialmente para aprendentes em contexto de língua não materna, uma vez que «instruction is not necessary for each and every pragmatic learning object in the sense that it cannot be learned without instruction» (Kasper e Rose 2002: 269). Logo, para que se consiga atingir um nível de proficiência tanto mais próximo da língua-alvo quanto possível, é fundamental conciliar a instrução com oportunidades sociopragmáticas no próprio contexto de utilização real da língua.

Estudar fora, em contexto de imersão, permite uma melhor familiarização com a cultura da língua-alvo, e permite também o difícil desafio de superar barreiras psicológicas, como a constatação progressiva, por parte dos aprendentes, de que as regras das suas culturas são relativas e não absolutas, ou seja, que diferentes culturas têm diferentes crenças e valores.

²³ Um desses estudos mencionado pelas autoras é apresentado por Kondo. Este investigador mostra que há melhorias relevantes nas realizações de pedidos de desculpa em aprendentes não nativos, depois de um ano no exterior, em situação de imersão. O exemplo mostra que os aprendentes podem adquirir estratégias formulaicas para a realização desse tipo de ato através da interação alargada na comunidade alvo. (Kondo 1997b *apud* Kasper e Rose 2002: 224)

Por outras palavras, «There are many instances in which a second language learner does not feel an affinity with the target language community» (Gass & Selinker 2008: 403), levando-os a criar uma certa distância social e psicológica com os falantes nativos da comunidade da língua-alvo e impedindo-os de se aproximarem do fenómeno da aculturação, i.e., «the process of becoming adapted to a new culture» (Barron 2003: 73). Trata-se de um choque cultural, «an inevitable phase of acculturation and, indeed, foreign language learners, largely shielded in the L1 context from cultural differences suffer its effects in their early stages in the L2 environment» (*Ibidem.* 74). Esse choque poder-se-á manifestar em sentimentos de incerteza, insatisfação, descontentamento, irritação e saudade de casa (Barron 2003).

Ainda assim, tendo o mesmo ambiente de aprendizagem, vão existir sempre aprendentes com mais ou menos sucesso, tal como alguns aprendentes estrangeiros beneficiarão mais da estadia na comunidade da língua-alvo do que outros. As características pessoais de cada indivíduo, isto é, as crenças e valores culturais, a motivação, a idade e a identidade sociocultural desempenham igualmente um papel fulcral no desenvolvimento pragmático da interlíngua. Cada indivíduo tem a sua própria personalidade, as suas convicções, crenças e valores que determinarão a motivação pessoal em aprender uma nova língua. É importante que os aprendentes se identifiquem com o que lhes é ensinado, «An explicit need to communicate beyond their linguistic capacity may stimulate their interest to learn» (Trosborg 1995: 476). Os objetivos que possuem quanto à aprendizagem de outra língua e a motivação que têm para o concretizar determinarão não só a identidade do aprendente, mas também aquilo que pretende ser, incluindo muitas vezes o processo de aculturação, sendo que um alto nível de aculturação pode estar relacionado com um alto nível da competência pragmática da língua-alvo (Barron 2003: 73,74). Tratando-se de uma teoria socio-psicológica, «Low social and psychological distance is seen as equivalent to high acculturation, which predicts successful second language acquisition, and vice-versa» (Kasper e Rose 2000: 289).

Em suma, as diferenças interculturais podem levar os aprendentes a optar por duas possibilidades, ou aceitam essas diferenças e tentam inserir-se nessa nova cultura, ou podem simplesmente não concordar com a nova realidade e afastar-se ou mesmo rejeitar a cultura da língua pretendida. Os falantes constroem a sua identidade através do uso da língua e do comportamento. Se não se sentirem confortáveis com a identidade associada à língua-alvo, podem rejeitá-la.

Quanto mais cedo começarem a ter contacto com a comunidade alvo, mais fácil será para se atingir um nível mais próximo do dos falantes nativos. Apesar de não existir uma idade limite para a aprendizagem e aquisição de uma língua, é natural que com o passar dos anos muitas capacidades se percam, nomeadamente a memória, o que dificulta em considerável medida a aquisição e aprendizagem de uma língua, pois tudo o que sabemos e sabemos fazer está armazenado em subsistemas de memória ²⁴. Na verdade, tais características podem dificultar a aprendizagem de uma língua, mas não o

²⁴ Todo o ser humano possui memória de curto e longo prazo, tal como memória declarativa e processual, o que constitui «a crucial element that determines performance in the appropriation, use, and loss of languages» (Paradiés 2004: 7). Representações declarativas dizem respeito aos «saberes», às conceptualizações sobre o real e o seu uso é automatizável, mediante intenso e reiterado treino. Por outro lado, as representações processuais envolvem o «saber fazer», tal como a transformação de *input* em *output* através de um uso automático e inconsciente, equivalente à aquisição da língua materna. Quer a memória declarativa quer a procedimental são convocadas pelo aprendente de uma língua, quer seja LM quer seja

impossibilitam. Aprendentes tardios podem demorar mais tempo que os jovens, mas o que interessa é o lugar onde chegam e não o ritmo. Por outro lado, a crença de que outros estão preocupados com a sua imagem e comportamento leva a que o aprendente adulto se sinta mais inibido para demonstrar as suas competências comunicativas. Assim, «*Social adjustment, motivation, and attitude to the target language and culture are important factors often related to the socio-economic status of the learner*», que contribuem também para a disparidade entre o desempenho de um adulto e de uma criança (Trosborg 1995: 65).

Além disso, como referimos, a idade torna-se um fator determinante para compreender a distinção entre registos mais e menos formais. O uso excessivo de variantes informais parece estar correlacionado com o uso da LNM em interações entre adolescentes, mas não em situações formais.

São vários os estudos que defendem existir certos períodos críticos para a aquisição de certas estruturas da língua-alvo (o período para aquisição de estruturas fonéticas deverá ser mais curto do que para estruturas morfossintáticas e semânticas, por exemplo), mas não para a totalidade do processo que engloba a aquisição de uma nova língua. Entenda-se por período crítico «the general phenomenon of changes over maturation in the ability to learn», neste caso, aprender uma língua (Johnson 1989: 60,61).

Em termos genéricos, considera-se que existe um período crítico para a aquisição e aprendizagem da LM, nomeadamente desde a infância até à puberdade. Todavia, não existe ainda consenso quanto à existência de um período crítico para a aquisição de uma LNM, na medida em que alguns reconhecem vantagens para as crianças e outros para os adultos. De uma forma geral, tal como acontece na aquisição da primeira língua, prevê-se que as crianças sejam mais aptas que os adultos para aprender segundas línguas, «Human beings appear to have a special capacity for acquiring language in childhood, regardless of whether the language is their first or second» (*Ibidem.* 63 e 95).

A verdade é que, segundo o autor, há uma nítida relação entre a idade de chegada ao país da língua-alvo e o desempenho dos aprendentes. Depois de analisar alguns dados, Johnson conclui que aqueles que chegam com uma idade mais precoce obtêm melhores resultados, enquanto os que chegam depois vão evidenciando um declínio linear, especialmente até à puberdade. Depois dessa fase, contudo, o desempenho não continua a declinar com o aumento da idade, mas sim de uma forma mais lenta, registando mais diferenças individuais, o que não se registou noutras fases (*Ibidem.* 65-90).

Todo o ser humano tem a capacidade de adquirir novas línguas, embora seja natural que com a maturação essa aquisição se efetue mais lentamente.

LNM, mas com pesos e funções distintas. Depois de uma certa idade pode ser muito difícil aprender uma língua do ponto de vista procedimental, mas não a nível declarativo.

4. Síntese

Este primeiro capítulo teve início com o enquadramento dos atos de fala no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, justificando assim a necessidade do seu estudo no contexto do ensino de uma língua não materna.

De seguida, apresentaram-se os contributos dos dois fundadores da teoria dos atos de fala, Austin e Searle, registando-se as condições necessárias para a realização de um ato ilocutório bem sucedido, e foi sumariamente descrita a proposta da tipologia de atos de fala de Searle.

Num segundo momento, restringiu-se a teoria dos atos discursivos aos atos expressivos, procedendo-se a uma descrição mais minuciosa sobre essa classe de atos. Pretendeu-se mostrar a importância e a necessidade de ensinar explicitamente os atos expressivos a aprendentes de uma língua não materna, algo que ainda se encontra pouco desenvolvido.

Com efeito, sentimos necessidade de refletir sobre os vários processos que ocorrem ao longo da competência pragmática na interlíngua, ou seja, quais os elementos que condicionam os aprendentes durante o período em que estão a aprender uma LNM: diferenças interculturais, influência da LM, transferência e estratégias de menor esforço. Grande parte desses fatores pode dificultar a correta aquisição/aprendizagem de uma LNM, podendo, em muitos casos, levar os aprendentes a fossilizarem determinadas estruturas incorretas nessa língua.

Posteriormente, mencionaram-se algumas teorias que evidenciam fatores relevantes propiciadores da aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, nomeadamente o contexto em que ocorre, a imersão, a instrução e a exposição. Foi abordado o processo de aculturação e o fenómeno do choque cultural, que poderá ocorrer em alguns aprendentes ao tomarem consciência das diferenças entre culturas.

Por último, concluiu-se que todo o ser humano tem aptidões para adquirir uma nova língua depois da sua língua materna, realçando o facto de ser mais fácil e rápido durante a infância. Depois da maturação, os aprendentes ficam mais dependentes das motivações e características de cada um, não deixando, de todo, de ser possível alcançar um nível próximo do dos falantes nativos na língua-alvo.

Capítulo II — Análise do Corpus

«DCTs provide useful information about speakers' *pragmalinguistic knowledge* of the strategies and linguistic forms by which communicative acts can be implemented, and about their *sociopragmatic knowledge* of the context factors under which particular strategic and linguistic choices are appropriate».

(Kasper & Rose 2002: 95, 96)

I. Metodologia de investigação

I.1. Apresentação do estímulo

O presente capítulo pretende analisar o desenvolvimento da competência pragmática em aprendentes de português como língua não materna no que concerne à realização dos atos ilocutórios expressivos de *pedir desculpa* e *expressar um desejo*.

Pretende-se observar aspetos pragmalinguísticos e sociopragmáticos dos aprendentes de PLNMM ou, por outras palavras, analisar os recursos linguísticos que os informantes possuem para realizar os atos de fala acima mencionados, bem como o conhecimento que detêm quanto ao contexto de uso apropriado em português para a sua realização.

O método utilizado foi o DCT (Discourse Completion Task), um meio bastante difundido no campo da pragmática da interlíngua como forma de eliciar dados, desde que Blum-Kulka o adotou, em 1989. Trata-se de um tipo de *production questionnaire* usado no CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project) a fim de investigar realizações nativas e não nativas de *pedidos* e *pedidos de desculpa* em diferentes contextos sociais através de várias línguas e culturas. «A production questionnaire is, in essence, a series of short written roleplays based on everyday situations which are designed to elicit a specific speech act by requiring informants to complete a turn of dialogue for each item» (Barron 2003: 83). É um método relativamente rápido e fácil de conduzir e implementar, visto que os participantes participam apenas uma vez. O DCT permite então a recolha de estratégias usadas no dia-a-dia e que são comparáveis através de culturas e línguas, tornando-o no instrumento mais adequado para a análise de atos de fala ²⁵ (*Ibidem.* 84).

O foco da presente investigação relaciona-se com a língua escrita, mais precisamente com a produção escrita, pelo que o inquérito/estímulo apresentado aos alunos é constituído, numa primeira parte, por algumas questões de resposta fechada. Através de dados como a idade, o sexo, a nacionalidade, a língua materna, o número de anos de aprendizagem do português, bem como os contextos em que o utilizam, entre outras, é possível elaborar a descrição geral do público-alvo (cf. Anexo 2 e 3).

²⁵ Deve referir-se que o método em questão não envolve a conversação natural, i.e., não envolve o contexto de interação verbal propriamente dito. Não há ninguém para julgar ou interagir com as respostas dos informantes, facto que, aliado ao contexto de anonimato em que é aplicado, os deixa menos preocupados e tensos relativamente às realizações que produzem.

Numa segunda parte do estímulo, encontram-se dois exemplos de produções escritas de resposta curta que serviram de base à presente investigação e que incluem uma curta descrição das circunstâncias situacionais, bem como as indicações para direcionar as respostas. Vejamos os exemplos:

1) Imagine que tinha marcado um encontro com um colega de turma, mas chega 30 minutos atrasado.

Escreva o que diria a esse colega como forma de pedido de desculpa.

2) Imagine agora que marca um outro encontro com um professor, ao qual chega também 30 minutos atrasado. O que lhe diria como pedido de desculpa?

Com estes exercícios pretendeu-se que os informantes realizassem um *pedido de desculpa* por terem chegado atrasados, sendo que no primeiro exemplo se esperaria que efetuassem um pedido de desculpa informal e no segundo um pedido de desculpa mais formal e cortês.

Por último, abordou-se a manifestação da *expressão de desejo*, esperando-se que os aprendentes manifestassem o seu desejo de que tudo corresse bem com a professora que se preparava para ter uma criança ²⁶. Prestemos atenção ao exemplo:

3) Uma das professoras do Curso de Português para Estrangeiros está grávida e avisa os alunos de que nos próximos dias vai deixar de dar aulas para ter o bebé.

Imaginando que é uma das professoras com quem mais simpatiza, o que lhe desejaria no fim da aula?

Elucidados sobre a natureza e função do estímulo, procedeu-se à sua aplicação. Os questionários foram efetuados em contexto de sala de aula, em duas turmas com aprendentes de diferentes níveis. Os professores das turmas em questão

²⁶ Este foi, sem dúvida, o estímulo que mais dificuldades despoletou. Foi nesta tarefa que os alunos sentiram mais dificuldade em responder, surgindo várias dúvidas, como comprovaremos mais adiante.

foram contactados previamente, de forma a assegurar o bom funcionamento das aulas aquando da aplicação dos estímulos, que decorreu logo no início do ano letivo, em outubro de 2012.

1.2. Caraterização dos informantes e do corpus

O *corpus* que serve de base ao presente trabalho é constituído por 26 produções escritas de 26 informantes que frequentavam o curso anual de Português para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, durante o ano letivo de 2012/2013 ²⁷.

Sendo as condições de inscrição para o referido curso pouco seletivas, assiste-se a uma grande diversidade entre os alunos, não só relativamente aos conhecimentos prévios que detêm sobre a língua-alvo, mas também quanto às suas caraterísticas pessoais, como a idade, nacionalidade e língua materna, como confirmaremos nos próximos parágrafos.

Os dados recolhidos pertencem a alunos que frequentavam os níveis B1 e C1 do curso mencionado, uma vez que, como vimos, segundo o QECR, correspondem aos níveis de aprendizagem em que se considera que os aprendentes estão mais aptos para a formulação de grande parte dos atos ilocutórios expressivos (cf. Capítulo I).

Como se pode ver no gráfico I, a quantidade de informantes em cada nível não é uniforme. Dos 26 informantes, cerca de 69% pertence ao nível intermédio B1 e aproximadamente 31% ao nível mais avançado C1.

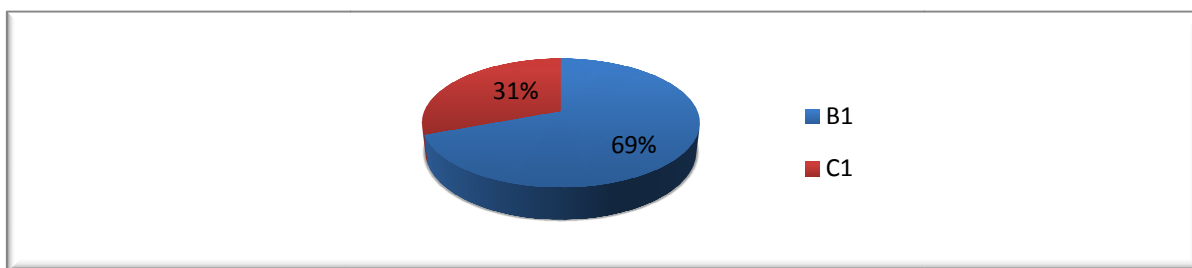


Gráfico I. Percentagem de Informantes por Níveis.

Analizados os dados referentes à identificação pessoal dos informantes, uma das primeiras conclusões que se retira é que no nível intermédio a população é maioritariamente feminina, enquanto no nível avançado a situação é precisamente a inversa, embora a diferença não seja tão significativa, tal como se pode depreender das tabelas 1 e 2:

Sexo	Percentagem
F	72
M	28

Tabela 1. Sexo dos informantes do nível B1.

Sexo	Percentagem
F	37,5
M	62,5

Tabela 2. Sexo dos informantes do nível C1.

²⁷ Para uma visualização detalhada das produções elaboradas pelos alunos veja-se os anexos 2 e 3.

Pela descrição dos informantes, pode deduzir-se também que a maior parte dos alunos tem menos de 25 anos, sendo de referir que no nível CI o elemento mais velho tem precisamente essa idade (tabela 4). No nível BI a situação é significativamente dispar: o maior grupo inclui elementos com menos de 25 anos (56%), seguindo-se outro grande grupo que contabiliza 33% dos aprendentes com idade superior a 35 anos e ainda um terceiro grupo, com 11% dos aprendentes a registar valores entre os 25 e os 34 anos de idade.

Idade	Percentagem
< 25	55,6
25 a 34	11,1
≥ 35	33,3

Tabela 3. Idade dos informantes no nível BI.

Idade	Percentagem
< 25	87,5
25 a 34	12,5
≥ 35	0,0

Tabela 4. Idade dos informantes do nível CI.

A grande diferença na caracterização dos informantes emerge no que concerne a nacionalidades. Prestemos atenção ao gráfico 2:

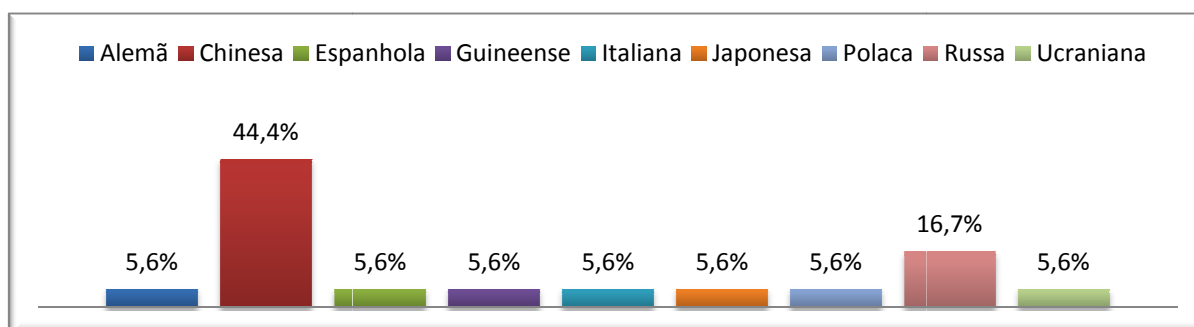


Gráfico 2. Nacionalidades dos informantes do nível BI.

O nível intermédio regista, com efeito, uma enorme variedade de nacionalidades, sendo que existem dois grandes grupos compostos por cerca de 44% de chineses e 17% de russos. A restante percentagem é distribuída por indivíduos únicos que pertencem a outras nacionalidades: alemã, espanhola, guineense, italiana, japonesa, polaca e ucraniana ²⁸.

Relativamente ao nível mais avançado, verifica-se de igual forma o predomínio dos aprendentes com nacionalidade chinesa; contudo, a situação é visivelmente mais homogénea. Através do gráfico 3 confirma-se que 75% dos informantes são de nacionalidade chinesa e apenas 12,5% de nacionalidade espanhola e indiana ²⁹.

²⁸ Quando questionados quanto à identificação da língua materna, todos os informantes registaram compatibilidade com a respetiva nacionalidade, com exceção do aprendente guineense que assume ter como língua materna o português.

²⁹ Como língua materna temos a presença do chinês, espanhol, punjabi e hindi.

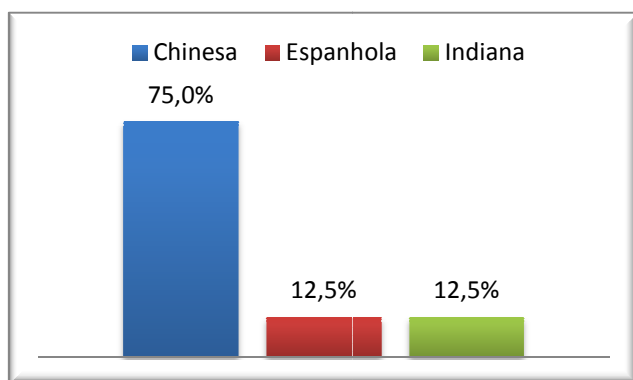


Gráfico 3. Nacionalidades dos informantes no nível C1.

Outro dado a ter em conta na caracterização dos informantes relaciona-se com o tempo em que estudaram português. Através da tabela 5 constata-se que no nível intermédio metade dos inquiridos estudou português entre um a dois anos, enquanto a outra metade é composta por 22% de aprendentes que estudou português entre 6 meses a 1 ano, 11% há menos de 6 meses e há mais de 5 anos, e aproximadamente 6% entre 2 a 5 anos.

Anos de estudo de Português	Porcentagem
< 6 Meses	11,1
6 Meses a 1 Ano	22,2
1 Ano a 2 Anos	50,0
2 Anos a 5 Anos	5,6
≥ 5 Anos	11,1

Tabela 5. Anos de estudo de Português dos informantes do nível B1.

Esta disparidade de valores deixa bem patente a heterogeneidade que abrange o nível em questão. Apesar de todos os aprendentes terem mencionado que estudaram a nossa língua durante um certo período de tempo, na verdade, em conversa com o professor da turma ficámos a saber que grande parte destes informantes não realizou aprendizagem formal antes de chegar ao nível em que se encontram. Trata-se de pessoas que há muito vêm tendo contacto com familiares portugueses (incluindo maridos e namorados), alguns em situações de imersão, e que assim foram aprendendo a língua portuguesa. Neste sentido, encontramos neste nível pessoas que foram convivendo com portugueses, por vezes na própria comunidade alvo, pessoas que foram aprendendo de forma mais ou menos autodidata a língua-alvo e que assim conseguiram alcançar um nível intermédio na sua aprendizagem, fatores que poderão justificar as dificuldades encontradas nas produções dos aprendentes deste nível ³⁰.

³⁰ Aquando da aplicação dos questionários, embora tenha sido explicada a natureza e função dos mesmos, e apesar de se pensar que se tinha utilizado uma linguagem clara e acessível (note-se que todas as instruções no DCT foram dadas em português) a realidade é que durante o processo de recolha, muitos aprendentes do nível B1 revelaram dificuldades na interpretação dos exercícios, demorando imenso tempo a preencher os estímulos.

No nível C1, a situação foi completamente diferente: todos perceberam e preencheram os exercícios sem qualquer dúvida. Vejamos a tabela 6:

Anos de estudo de Português	Porcentagem
< 6 Meses	0,0
6 Meses a 1 Ano	12,5
1 Ano a 2 Anos	75,0
2 Anos a 5 Anos	12,5
≥ 5 Anos	0,0

Tabela 6. Anos de estudo de Português dos informantes do nível C1.

Neste caso, trata-se de um grupo mais homogêneo: 75% estudou português entre um a dois anos, 12,5% entre 6 meses a um ano e outros 12,5% entre 2 a 5 anos.

No seu quotidiano, os informantes utilizam o português em vários contextos. Se prestarmos atenção ao gráfico 4, percebemos que no nível B1 mais de metade da população (58%) comunica na língua-alvo quando se encontra em locais públicos, seguida de 11% que se serve da internet para os mesmos fins. O trabalho, o contacto com amigos e familiares também constitui uma fonte de comunicação entre os falantes não nativos. Apenas 2,8% admite não utilizar a língua-alvo em qualquer contexto.

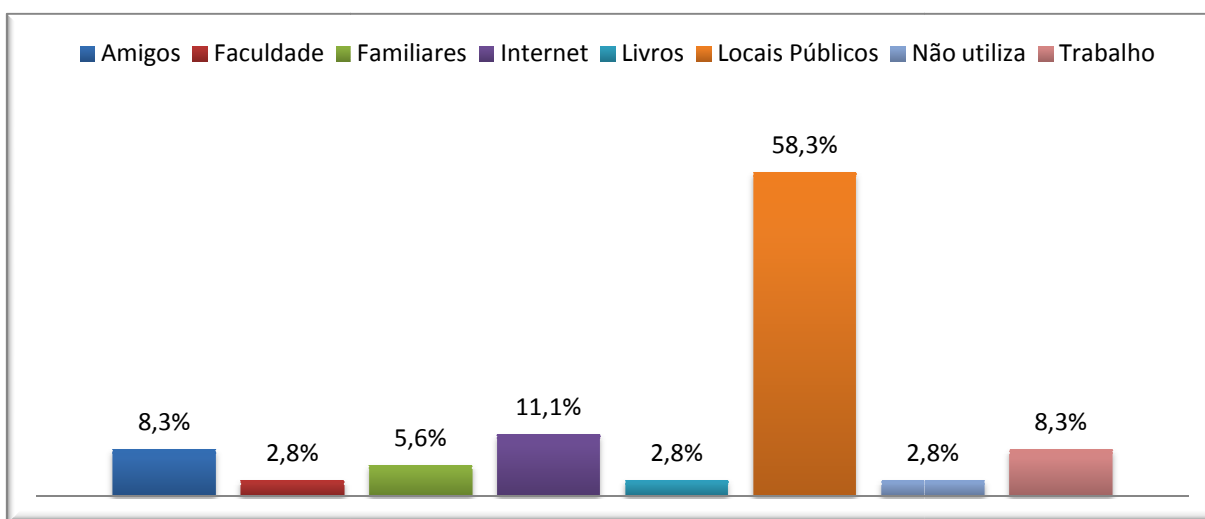


Gráfico 4. Contextos em que informantes do nível B1 utilizam o português.

Por outro lado, de acordo com o gráfico 5, a maior parte dos inquiridos (35,7%) pertencentes ao nível C1 reconhece utilizar a língua portuguesa sobretudo com os amigos. Situações que incluam locais públicos, meios profissionais, viagens e contacto com o senhorio também são mencionadas.

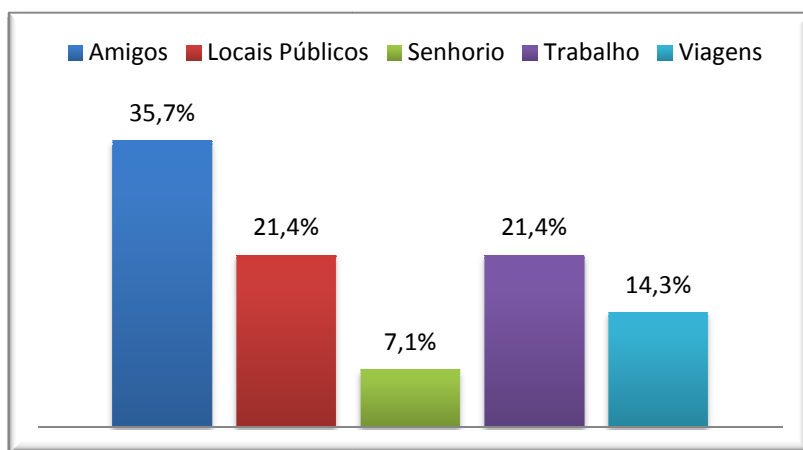


Gráfico 5. Contextos em que informantes do nível CI utilizam o português.

Em suma, pode dizer-se que estamos perante um *corpus* composto por enunciados escritos por informantes pertencentes a dois níveis de aprendizagem distintos. Em geral, trata-se de um público com características pessoais muito diversas, maioritariamente jovem e feminino, com as mais distintas nacionalidades e que assume estudar português há mais de um ano. Aproveitam sobretudo os locais públicos, o trabalho, os amigos e a internet para comunicarem em português.

Nas próximas páginas tentaremos perceber se tais diferenças entre os respetivos níveis produzirão ou não diferentes resultados relativamente à produção dos atos linguísticos em questão.

1.3. Metodologia de Análise

A noção de competência pragmática adotada no presente estudo tem em consideração as competências pragmatolinguística, sociopragmática e discursiva nas realizações dos atos de fala. Os atos ilocutórios escolhidos para este trabalho pertencem à classe dos atos expressivos, nomeadamente o ato de *pedir desculpa* e a *expressão de um desejo*. Optou-se por tais atos pela convicção de que correspondem a atos discursivos que os aprendentes encontrarão ao longo do seu percurso de aprendizagem do português enquanto LNM. São atos imprescindíveis no dia-a-dia de todo o ser humano, frequentemente usados em situações quotidianas, o que significa que todos os aprendentes sentirão necessidade de os formular numa dada altura do seu percurso de aprendizagem.

Nos parágrafos seguintes, pretende-se sistematizar as principais formulações dos respetivos atos na Língua Portuguesa, para posteriormente se verificar se tais realizações em aprendentes de português como LNM representam áreas problemáticas ou se, pelo contrário, correspondem a áreas de fácil produção.

É de referir ainda que a metodologia apresentada envolve o estabelecimento de certas categorias de análise, posteriormente esquematizadas, a fim de simplificar a leitura dos dados.

1.3.1 Pedir desculpa

Os pedidos de desculpa são atos ilocutórios expressivos que correspondem a expressões de arrependimento por parte do falante, tendo em conta que fez algo com consequências negativas para o destinatário. Pretende-se, assim, compensar a vítima pelo mal provocado, estabelecendo a harmonia entre o falante (ofensor) e o seu interlocutor (vítima). De acordo com Trosborg (1995) é necessário pedir desculpa «When a person has performed an act (action or utterance), or failed to do so, which has offended another person, and for which he/she can be held responsible» (Trosborg 1995: 373).

Por outras palavras, pode dizer-se que se trata de um ato com função remediadora, uma vez que se pretende remediar o erro cometido preservando a face do locutor. É um conceito fundamental na prevenção de hostilidades, quer a nível social, quer particular. Trata-se de um conceito importante no equilíbrio entre o *eu* e o outro, provando que é possível minimizar o que se faz mal. O pedido de desculpa tem, então, um duplo objetivo: acalmar a vítima e restaurar o equilíbrio do próprio ofensor.

Em Português, existem várias formas de exprimir um pedido de desculpa. No próximo ponto deste capítulo analisaremos as produções dos aprendentes relativamente a este ato, tendo em particular consideração a distinção entre os registos formal e informal. Assim, numa escala de mais informal a mais formal, seguem-se as principais categorias segundo as quais é possível realizar um pedido de desculpa em português:

Categoria I – Expressão direta do pedido de desculpa

A forma mais comum de realizar um pedido de desculpas em Português europeu envolve o verbo *desculpar* no imperativo, na segunda pessoa informal ou formal (seguido eventualmente do clítico *me* ou, num registo mais informal, da partícula de realce *lá*³¹), com objeto direto (OD) opcional:

- a) *Desculpa / desculpa-me/ desculpa lá (o atraso).*
- b) *Desculpe /desculpe-me / desculpe (o atraso).*

É igualmente possível realizar diretamente o ato mediante a locução verbal performativa *pedir desculpa*, na primeira pessoa do Presente do Indicativo (opcionalmente com o clítico *te* ou *lhe*). A fórmula performativa pode opcionalmente ser seguida por um Sintagma Preposicional (SP) cujo núcleo é a preposição *por*, sendo o constituinte por ela selecionado ou um Sintagma Nominal (SN) ou uma Frase Infinitiva, que expressam a situação que desencadeia o pedido de desculpa. Pode haver ainda uma intensificação do pedido de desculpa graças ao uso de *muita* ou *imensa*.

³¹ Parece-nos que o pedido de desculpa acompanhado pelo advérbio *lá* com função expressiva ocorre predominantemente em grupos de faixas etárias mais jovens, transmitindo um valor ainda mais informal do que a forma verbal imperativa isolada.

- c) *Peço (-te/lhe) desculpa (pelo atraso/ por ter chegado atrasado).*
- d) *Peço (-te/lhe) muita / imensa desculpa.*

Outra forma convencional de realizar este ato envolve a expressão nominal *desculpas* precedida de quantificador, podendo seguir-se um SP com a dupla estrutura acima identificada:

- e) *Mil desculpas (pelo atraso / por ter chegado atrasado)!*

O uso do verbo *querer* também pode contribuir para a realização de um pedido de desculpa, quando flexionado no Presente do Conjuntivo, na segunda pessoa do singular formal, seguido do infinitivo *desculpar* e eventual objeto direto (f); ou através de frases declarativas com o verbo no Presente ou Imperfeito do Indicativo, seguido da locução verbal *pedir desculpa* (eventualmente seguida de SP introduzido pela preposição *por*, com a dupla estrutura interna já identificada):

- f) *Queira desculpar (o meu atraso).*
- g) *Quero / Queria pedir- (lhe) desculpa.*

Ocorrem ainda outras opções mais formais:

- h) *Apresento- (lhe) as minhas (sinceras) desculpas.*
- i) *Perdão.*
- j) *Perdoa-me / Perdoe-me (o atraso).*

Note-se que um pedido de desculpa surge, muitas vezes, acompanhado por expressões de reforço que intensificam a condição de sinceridade do ato: *sinceras, imensa, lá*, como já foi assinalado.

Vimos que mostrar arrependimento e pedir desculpa implica admitir responsabilidades. De facto, essa consciência de responsabilidade é feita frequentemente mediante aceitação explícita da mesma, como ilustra o exemplo que se segue:

- k) *Desculpe, a culpa é toda minha.*

Dependendo do grau da ofensa, um pedido de desculpa verbal pode revelar-se insuficiente para restaurar a relação danificada (Trosborg 1995: 377). Nesses casos, os ofensores podem recorrer a diferentes estratégias mitigadoras, como dar uma justificação, oferecer apoio remediador ou tentar minimizar a sua responsabilidade.

Categoria II – Justificação

Muitas vezes, como se constata em estudos sobre componentes do ato noutras línguas, a expressão direta do pedido de desculpa é acompanhada por uma sequência discursiva que expressa uma justificação por parte do falante, de modo a

minimizar a sua culpa: o falante apresenta as razões que o levaram a cometer a ‘ofensa’, ou a não atuar de acordo com as normas sociais vigentes. De algum modo, tal justificação, embora não ilibe a culpa / responsabilidade do falante, atenua-a, funcionando como estratégia discursiva de salvaguarda da face. Frequentemente, em português, a justificação é introduzida pelo conector *é que*.

- l) *Desculpa o atraso, é que não encontrava a chave.*

Categoria III — Apoio Remediador

Outra componente referida na literatura é a reparação verbal (“verbal redress”), através da promessa de que o mesmo erro não volta a acontecer. Trata-se, uma vez mais, de uma estratégia de salvaguarda da face do falante, que visa também criar condições mais favoráveis para a aceitação do pedido de desculpa. Neste caso, os pedidos de desculpa parecem acautelar comportamentos futuros, uma vez que o falante pode prometer que não volta a cometer o erro pelo qual acabou de se desculpar, mas pode também oferecer apoio remediador através de uma oferta de compensação (n):

- m) *Desculpa, (prometo que) não volta a acontecer.*
 n) *Desculpa o atraso. Vamos beber café, eu pago.*

Categoria IV — Estratégias de evasão

Finalmente, embora não negue a culpa, o falante pode optar por tentar minimizar o grau do erro, argumentando que a suposta ‘ofensa’ é de menor importância, ou tentando passar as responsabilidades para terceiros, inclusive para o próprio ofendido:

- o) *Desculpa o atraso, mas os transportes públicos demoram imenso.*
 p) *Desculpa, mas em Portugal toda a gente se atrasa.*
 q) *Desculpa, tentei avisar-te, mas não atendeste o telefone.*

1.3.2. Expressão de um desejo

Expressar um desejo constitui o segundo ato ilocutório expressivo abordado no presente trabalho. É o próprio falante que experiencia o desejo, mas a realização do mesmo não depende do locutor. À semelhança do que se fez para o ato anterior, apresenta-se de seguida as principais categorias que envolvem a expressão de um desejo:

Categoria I - Frases optativas não elíticas

A realização deste tipo de ato envolve tipicamente o uso de frases optativas não elíticas, i.e., frases que exprimem desejos do locutor e que «exibem tipicamente o verbo no modo conjuntivo» (Mateus 2003: 487). Exemplo paradigmático são as frases que recorrem aos verbos *esperar* ou *desejar*, na primeira pessoa do singular e no Presente do Indicativo, seguido de oração completiva finita com o verbo no conjuntivo:

- a) *Espero que corra tudo bem!*
- b) *Desejo que corra tudo bem!*

Note-se ainda que o verbo *desejar* pode surgir seguido apenas de SN:

- c) *Desejo as maiores felicidades!*

Categoria II – Frases optativas introduzidas por *que*:

O mesmo ato expressivo pode ser realizado também recorrendo a frases optativas introduzidas por *que*:

- d) *Que corra tudo bem!*
- e) *Que sejam felizes!*

Frases com esta estrutura são parafraseáveis por frases complexas com verbos optativos explícitos, como as que ocorrem nos exemplos a) e b).

A expressão de um desejo pode ocorrer de igual modo em frases optativas não elíticas introduzidas por fórmulas operativas específicas, como mostram os exemplos seguintes:

- f) *Deus queira que corra tudo bem!*
- g) *Oxalá corra tudo bem!*

Categoria III - Fórmulas rotinizadas

- h) *(Muitas) Felicidades!*
- i) *Boa sorte!*

1.4. Apresentação e discussão dos dados

Feita a apresentação do estímulo, a caracterização dos informantes e do *corpus*, bem como a apresentação da metodologia de análise escolhida, seguir-se-á nos próximos parágrafos o estudo das construções a que os aprendentes de PLNM recorreram para realizar os atos expressivos em apreço. Sempre que forem apresentados exemplos das produções dos mesmos, seguir-se-á entre parênteses o código (constituído pelo nível e número do estímulo correspondente) que identifica o aprendente (ver anexos 2 e 3).

Os dados serão apresentados tendo em conta as categorias delineadas no ponto anterior, uma vez que o objetivo é comparar as produções dos aprendentes não nativos com as formulações prototípicas dos falantes nativos de português, tendo sempre em consideração que numa análise de recolha de dados da interlíngua não há respostas erradas e corretas, há simplesmente aquelas que se assemelham às formulações prototípicas dos falantes nativos e outras que, pelo contrário, delas se distanciam. Os resultados serão analisados em diferentes níveis de ensino-aprendizagem, separadamente, para que se possa verificar se existe evolução ao longo dos mesmos. No caso do pedido de desculpa, será feita também uma distinção entre os registos formal e informal, sendo o principal objetivo desta abordagem perceber se os aprendentes conseguem distinguir as diferentes formas de tratamento na realização do pedido de desculpa.

Acrescente-se que erros ortográficos não serão tidos em conta ao longo da análise que se segue, uma vez que não impedem a realização do ato expressivo em si, pelo que a transcrição dos exemplos respeita a ortografia original. Os erros gramaticais, contudo, serão evidenciados e analisados, visto que o propósito deste estudo é não só identificar as estratégias a que os alunos recorrem para realizarem os atos expressivos abordados, mas também contribuir para que se conheçam e possam melhorar as áreas problemáticas das suas produções.

1.4.1. Pedido de desculpa

Todos os aprendentes realizaram o pedido de desculpa diretamente (Cat. I). Veja-se a tabela 7:

Estratégias de realização do Pedido de Desculpa

<i>Categorias</i>	<i>Nível B1</i>		<i>Nível C1</i>	
	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
Categoria I – Expressão Direta	100%	100%	100%	100%
Categoria II – Justificação	50%	33%	50%	50%
Categoria III – Apoio Remediador	22%	17%	25%	13%
Categoria IV – Estratégias de Evasão	6%	0%	13%	0%

Tabela 7. Distribuição das categorias utilizadas para a realização do pedido de desculpa.

As posteriores categorias servem como que de suporte à expressão direta do pedido de desculpa, uma vez que este se revela, muitas vezes, insuficiente. Tendo consciência dessa realidade, muitos aprendentes recorrem a justificações, numa tentativa de atenuar a culpa, colocando a categoria II como a mais utilizada a seguir à expressão direta do pedido de desculpa. Note-se que no nível B1, 50% utiliza justificações no registo informal enquanto no C1 metade dos aprendentes recorre à mesma estratégia em cada um dos registos apresentados. Outros optam por oferecer algum tipo de compensação através de apoio remediador. Conforme ilustra a tabela, esta estratégia é utilizada preferencialmente no registo informal, tal como a última categoria. Embora continuem a admitir responsabilidades, alguns informantes preferem tentar minimizar o grau da ‘ofensa’ cometida. Apesar de ser uma categoria pouco recorrente, não deixa de ser curioso que nenhum aprendente a tenha usado no registo formal, em ambos os níveis, facto que comprova, talvez, a consciência, por parte dos alunos, de que não se deve ‘fugir’ às responsabilidades, sobretudo com alguém que ocupa uma posição superior, como o professor, neste caso.

Depois desta perspetiva geral quanto às categorias utilizadas pelos informantes, passaremos a uma análise detalhada de cada uma delas.

Como referido, a primeira categoria é a única que é utilizada por todos os aprendentes. O gráfico 6 mostra uma perspetiva geral da sua utilização:

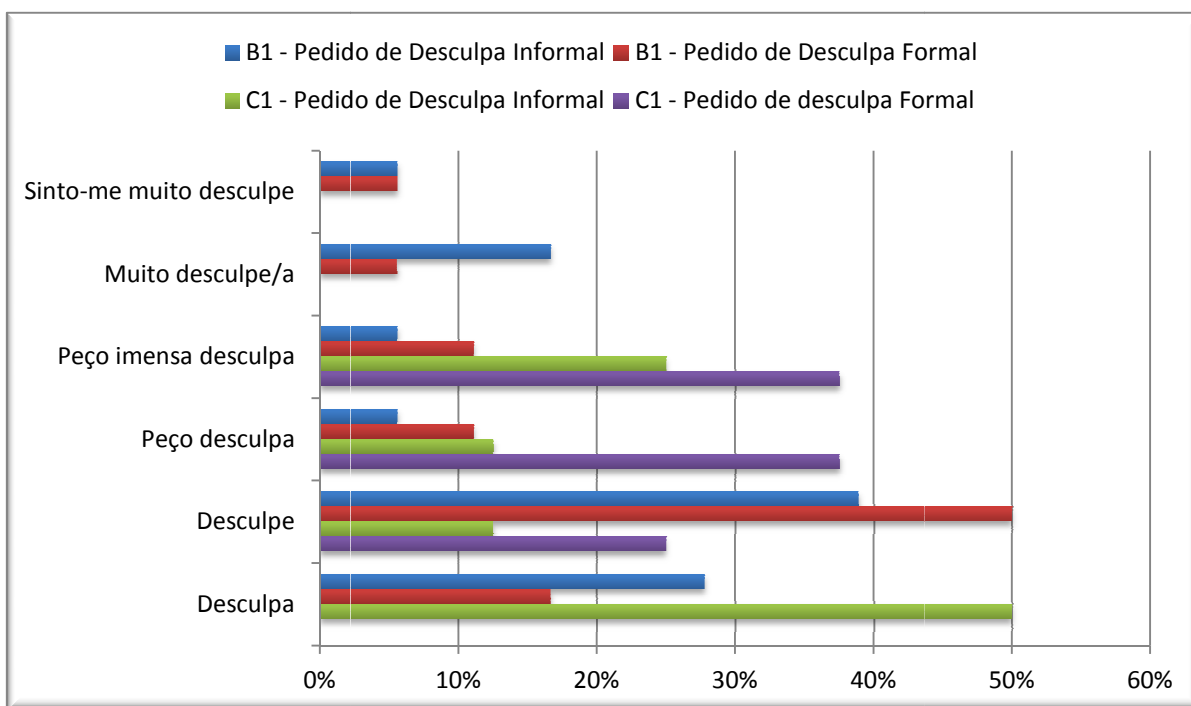


Gráfico 6. Representação da Categoria I nos níveis B1 e C1, nos registos informal e formal.

O verbo desculpar no imperativo, na segunda pessoa informal (*desculpa*) ou formal (*desculpe*) é a fórmula mais utilizada entre os aprendentes, com 50% de ocorrências em cada uma, seguida da locução performativa *pedir desculpa* com a

expressão de reforço ‘*imensa*’. Como vimos no ponto anterior, a fórmula imperativa pode aparecer acompanhada quer pelo clítico *me*, quer pela partícula de realce *lá*. Nos dados recolhidos, apenas no nível intermédio (B1) se verifica a ocorrência do clítico *me*, ora no registo informal (*Desculpa-me, eu sou muito mau, queres um café? Eu estou a pagar (B1.1)*; *Desculpe-me, transportes publicos em Coimbra devem ser melhorados (B1.3)*), ora no registo formal (*Desculpa-me, o professor (B1.1)*).

A partir dos exemplos apresentados e dos valores registados no gráfico 6 percebe-se que os aprendentes não possuem uma interiorização das diferentes formas de tratamento a usar no Português europeu: conjugam o verbo *desculpar* na segunda pessoa formal quando se trata de um registo informal, tal como utilizam a forma verbal no registo informal quando se dirigem ao professor. De uma forma geral, estes informantes usam preferencialmente o registo formal, mesmo em contextos que não requerem formalidade, como o pedido de desculpa a um amigo. Mais adiante confirmaremos esta tendência como uma das áreas problemáticas a refletir ao longo do processo de ensino-aprendizagem do PLNM.

Quanto ao nível avançado, regista-se apenas um uso do clítico *lhe*: *Peço-lhe imenso desculpe, professor (C1.1)*, exemplo este que reforça mais uma vez a tendência para o uso da forma verbal imperativa na segunda pessoa formal, mesmo quando usada em locução. Saliente-se ainda a utilização frequente da locução verbal performativa, sobretudo com o reforço de *imensa*, mesmo nos exemplos que requerem um pedido de desculpa informal.

Ainda de acordo com o mesmo gráfico, 17% dos alunos do nível intermédio no registo informal utiliza a formulação que se serve do verbo *desculpar* acompanhado pelo advérbio *muito*. Atente-se nos exemplos:

- 1) *Muito desculpe pelo meu atrasado. (B1.7)*
- 2) *Muito desculpe por minha atrasada. (B1.15)*
- 3) *Olá, muito desculpa, estou atrasada. (B1.16)*
- 4) *Professor, chegou atrasado, muito desculpe. (B1.7)*

Trata-se de enunciados que empregam a forma verbal imperativa juntamente com o advérbio de quantidade e grau *muito* para reforçar o pedido de desculpa, quando tal advérbio nunca coocorre com o verbo *desculpar* (quando este é usado numa formulação direta do pedido de desculpa). No entanto, repare-se que enunciados não performativos como *Ele desculpou-se muito* são perfeitamente possíveis de ocorrer em Português.

Os exemplos acima apresentados podem dever-se a um desconhecimento de natureza morfológica, uma vez que o que está em jogo é a flexão verbal, i.e., a diferença entre a forma da segunda pessoa do imperativo e a forma supletiva do conjuntivo (2ª pessoa formal)³². Da mesma forma, confirma-se que existem falhas no conhecimento pragmático, uma vez que os exemplos apresentados revelam também dificuldades relativamente à distinção entre os registos informal e formal.

³² Outra possibilidade que pode motivar a produção deste tipo de enunciados é o facto de os falantes interpretarem *desculpa* como um nome (*muito desculpa*), o que em Português pode ocorrer com o quantificador *mi*, mas não com *muito*.

Outros exemplos que merecem alguma discussão são os que se seguem:

5) *Sinto-me muito desculpe o meu amigo. Nunca acontece outra vez. Perdoe-me, por favor (B1.10).*

6) *Professor, não devo chegar atrasada. Sinto-me muito desculpe! (B1.10)*

Ambos os exemplos foram produzidos pelo mesmo aprendente, que optou por recorrer ao verbo *sentir* para expressar o seu arrependimento. Trata-se de uma aprendente de nacionalidade chinesa, pertencente ao nível B1, que afirma ter como línguas não maternas o Português e o Inglês (cf. Anexo 2). É possível que o conhecimento da língua inglesa tenha interferido na formulação destes enunciados, uma vez que nessa língua uma das formas de pedir desculpa envolve precisamente o verbo sentir: *I feel very sorry*. Verifica-se, assim, mais uma situação que deverá ser reconhecida no ensino do pedido de desculpa em Português: prevenir os alunos de que esse verbo, embora usado frequentemente para expressar os sentimentos do falante, não é utilizado para realizar o ato discursivo de pedir desculpa.

Como referido no ponto anterior, a utilização do verbo *perdoar* para pedir desculpa é uma das possibilidades em português, em registos mais formais. No entanto, além do exemplo 5) acima apresentado, há ainda um outro caso do nível mais avançado em que o aluno opta por intensificar a expressão direta do pedido de desculpa através do verbo *perdoar*, num contexto informal, mas desta vez introduzindo o verbo numa frase optativa:

7) *Peço imenso desculpe pelo meu atraso. Porque hoje encontrei com o trânsito. Espero que possas me perdoar.(C1.1)*

Note-se que este informante, embora denote desconhecimento pragmático ao utilizar o verbo *perdoar* num pedido de desculpa a um amigo, consegue formular a frase optativa corretamente, usando o conjuntivo. Uma das falhas envolve a posição do clítico, uma vez que deveria estar ou antes do verbo *poder* ou depois de *perdoar*. Além disso, o aluno não utiliza corretamente a locução verbal performativa *pedir desculpa*, uma vez que utiliza a forma verbal *desculpe* em vez do nome³³.

Na verdade, é mais um exemplo que vem confirmar a tendência por fórmulas tipicamente formais em ambos os registos. De facto, os dados revelam claramente a necessidade de trabalhar o registo informal com os aprendentes; é fundamental ensinar-lhes que os pedidos de desculpa através da forma verbal imperativa na forma supletiva do conjuntivo, tal como a locução performativa, sobretudo seguida por *imensa*, correspondem a formas prototípicas de um registo mais formal em Português. Por outro lado, é necessário que os aprendentes percebam que a forma convencional de pedir desculpa a um

³³ Talvez se trate de um problema fonético-fonológico relacionado com a realização do último fonema do nome. O contacto com os falantes nativos e a rapidez com que estes pronunciam os sons finais de *desculpa* ou *desculpe* podem criar dificuldades aos aprendentes de Português como LNM que acabam por os confundir.

amigo é através do verbo desculpar no imperativo, na segunda pessoa informal, eventualmente acompanhado pelo clítico *me* ou por *lá*.

Os dados recolhidos mostram ainda um outro fenómeno que vai igualmente confirmar a necessidade de trabalhar a distinção entre os registos: o uso do vocativo na forma de tratamento. Repare-se nos exemplos que se seguem:

- 8) *Desculpe, o meu amigo. Não posso procurar a chave quando estou preparada de sair.*(B1.6)
 9) *Boa tarde, o senhor, desculpa cheguei tarde. Fui para doutor e esperei lá para muito tempo.* (B1.11)
 10) *Peço desculpa, professor.* (B1.15)
 11) *Professor, peço imensa desculpa!* (C1.4)

O vocativo representa tipicamente a pessoa a quem nos dirigimos; é um constituinte demarcado por pausa, na oralidade, e, por vírgula, na escrita. Tem uma posição variável, tanto pode aparecer antes como depois do verbo. Ao longo do *corpus* foram registadas várias ocorrências do vocativo nos dois níveis, preferencialmente no registo formal. Vejamos a tabela 8:

Compatibilidade do Vocativo com a Flexão Verbal

	<i>Nível B1</i>		<i>Nível C1</i>	
	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
Compatível	0%	50%	0%	63%
Não Compatível	11%	11%	0%	0%

Tabela 8. Compatibilidade do Vocativo com a Flexão Verbal.

As únicas marcas de não compatibilidade encontradas no *corpus* resumem-se ao nível intermédio, em ambos os registos (exemplos 8) e 9)). Saliente-se mais uma vez que, no registo informal, o vocativo é usado menos vezes do que no registo formal. Neste contexto, todos os aprendentes do nível avançado souberam combinar o vocativo com a flexão verbal requerida.

Nos dois últimos exemplos acima citados, ao dirigirem-se ao destinatário pelo seu título profissional, os aprendentes revelam o conhecimento da forma nominal de tratamento adequada, bem como o respeito e a boa educação que nutrem para com o professor. Por outro lado, no exemplo 5) o falante dirige-se ao destinatário de uma forma que não ocorre em Português: não tratamos os amigos por ‘*amigo*’, mas sim pelo seu nome próprio. É o estatuto social, entre outros fatores, como a idade e o sexo, que vão determinar o tipo de nome que será usado quando nos dirigimos a alguém. Se a pessoa que está a ser abordada é de uma alta condição social ou quando as pessoas não se conhecem muito bem é conveniente usar o título formal. Pelo contrário, se uma pessoa de elevado estatuto é mencionada pelo primeiro nome ou apelido, é um

sinal de desrespeito (Wela 2003). Deixando o panorama global, concentremo-nos agora em cada um dos níveis, de forma isolada e mais rigorosa. Vejamos a representação da primeira categoria no nível intermédio, ilustrada no gráfico 7:

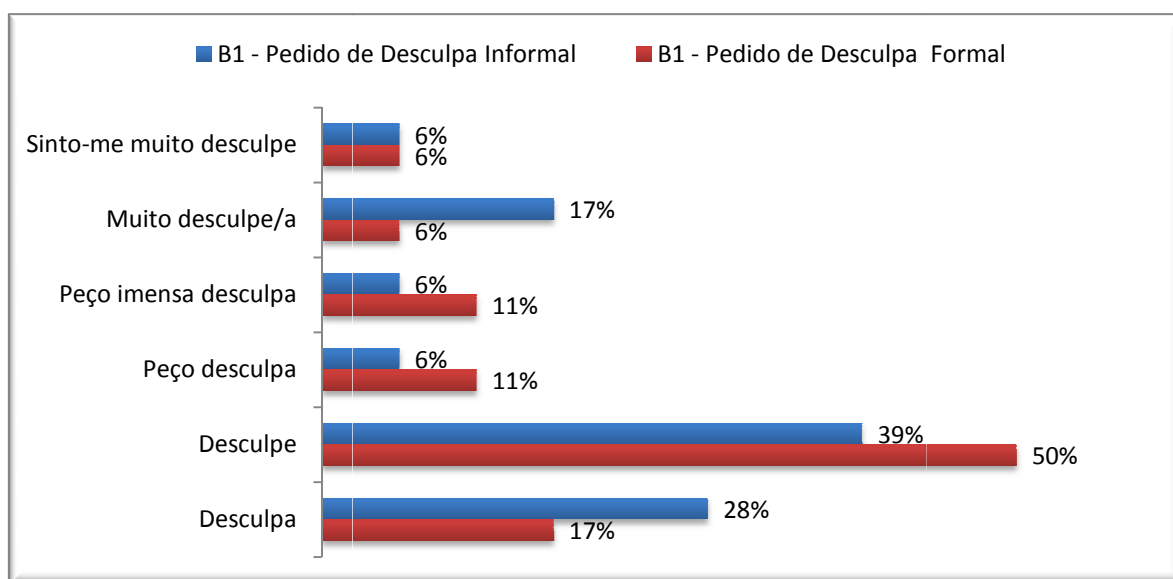


Gráfico 7. Representação da Categoria I no Nível B1, nos registos informal e formal.

No pedido de desculpa formal, metade dos aprendentes deste nível utiliza a forma verbal *desculpar* na segunda pessoa formal do imperativo e 39% utiliza a mesma forma no registo informal. Se tivermos em consideração que todas as outras opções, com exceção de *desculpa*, correspondem a expressões típicas de um pedido de desculpa mais formal, então, confirma-se que existe um claro predomínio das fórmulas formais, mesmo em situações que requeriam menos formalidade. Repare-se ainda que 17% dos aprendentes utiliza a forma verbal imperativa com o advérbio de quantidade e grau *muito* para pedir desculpa a um amigo, facto que não acontece entre os falantes nativos de português. Pelo contrário, a situação que ocorreria entre dois amigos seria pedir desculpa através do verbo *desculpar* na segunda pessoa informal do imperativo, eventualmente seguido de *lá*. Contudo, embora 28% o faça adequadamente, 17% utiliza a mesma fórmula para a situação que pedia um registo mais formal.

Atente-se nos seguintes exemplos:

- 12) *Desculpe senhor para o meu atraso mas foi um acidente a casa com meas amigas e elas foram preciso de me. (B1.5)*
- 13) *Desculpe para o meu atraso mas eu não confesso muito bem a cidade e não sabia onde estava! (B1.5)*

Nestes dois exemplos deparamo-nos com uma situação que revela um outro tipo de desvio nas produções dos aprendentes. Uma das principais formulações do ato em Português é através da forma verbal imperativa, eventualmente

seguida de SN com função de objeto direto. No entanto, ocorrem alguns casos, como os acima apresentados, que optam pela utilização de um SP, cujo núcleo é a preposição *para*, o que corresponde a uma construção agramatical em Português. Só nos casos em que se usa a locução performativa *pedir desculpa* é que é legitimada a ocorrência de um SP, mas este é introduzido pela preposição *por* e nunca por *para*.

No exemplo 12) voltamos a assistir ao uso do vocativo, desta vez de uma forma diferente das que temos visto. O aluno dirige-se ao professor reforçando o grau de formalidade entre ambos, uma vez que o trata por ‘*senhor*’, o que no contexto em questão não nos parece necessário. O título profissional (professor) seria o mais adequado.

Percebe-se, assim, por tudo o que foi dito, que não existe uma distinção clara entre os registos formal e informal, neste nível de ensino (BI), no que toca ao ato discursivo em análise. É necessário que os aprendentes saibam distinguir as diferentes formas de tratamento em Português, que se refletem no uso da flexão verbal e dos pronomes pessoais clíticos, o que, como vimos, não está bem consolidado e acarreta dificuldades na formulação adequada do pedido de desculpa.

Vejamos se acontece o mesmo com o nível mais avançado, olhando para o gráfico 8:

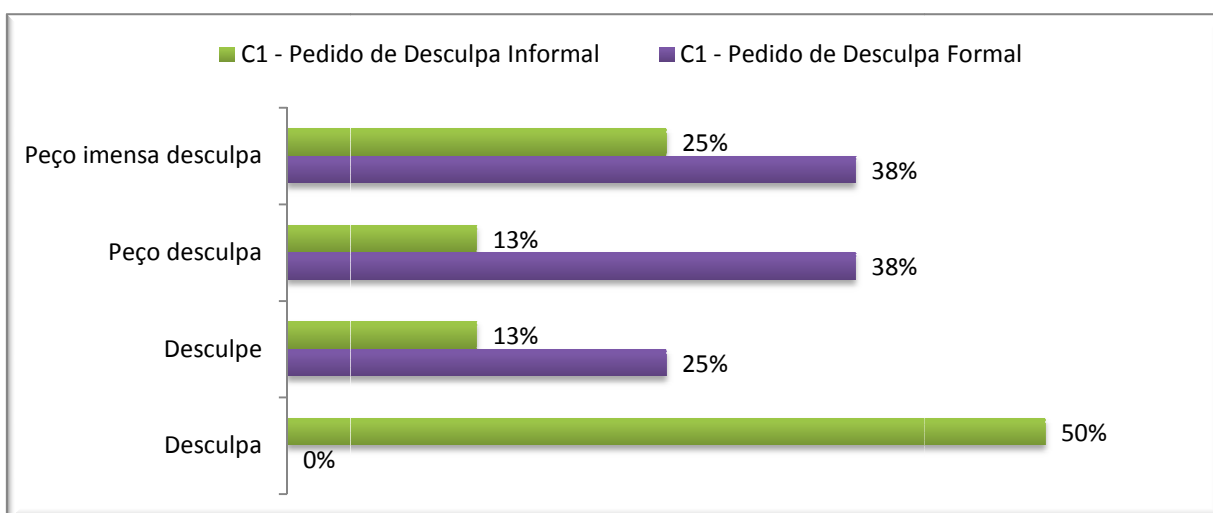


Gráfico 8. Representação da Categoria I no Nível C1, nos registos informal e formal.

No exemplo que requeria um pedido de desculpa informal, metade dos alunos fê-lo adequadamente através do verbo *desculpar* na segunda pessoa informal do imperativo. Não obstante, a outra metade utilizou fórmulas prototípicas de um registo mais formal. Destaca-se o emprego da locução verbal performativa *pedir desculpa* com o reforço de *imensa* em 25% dos aprendentes, o que envolve uma estratégia discursiva de maior formalidade e cortesia. Desta forma, apesar de os valores não serem tão díspares como no nível anterior, também aqui se revela necessário aperfeiçoar as diferentes formas de realizar um pedido de desculpa num contexto de maior informalidade.

O mesmo não acontece com o registo formal, pois todos os aprendentes realizam adequadamente o pedido de desculpas, recorrendo mais à locução verbal performativa, com (38%) ou sem (38%) a partícula de reforço *imensa*, do que à forma verbal imperativa (25%).

A segunda categoria mais utilizada é a das justificações. Frequentemente, o falante considera que o pedido de desculpa direto, por si só, se revela insuficiente para remediar a ofensa. Nesses casos, opta-se por se acrescentar algo, como uma justificação, numa tentativa de atenuar a culpa do ‘ofensor’, preservando a sua face. No *corpus* recolhido, foram várias as justificações mencionadas, como exemplifica o gráfico 9:

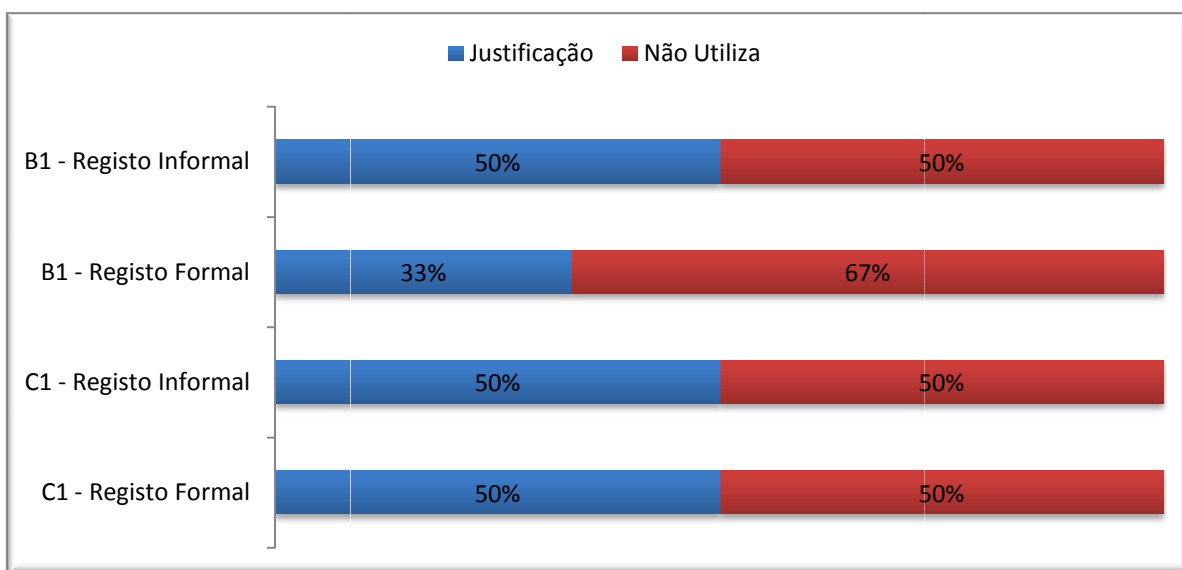


Gráfico 9. Representação da Categoria II nos Níveis B1 e C1, nos registos informal e formal.

Em geral, a maior quantidade de justificações é dada pelo registo informal, sobretudo pelo nível intermédio. Os aprendentes dão mais justificações aos amigos do que a alguém que assuma uma posição superior à sua.

Para acrescentar justificações a um pedido de desculpa é necessário que os aprendentes possuam um mínimo de conhecimento linguístico necessário a uma boa formulação da sequência justificativa. De facto, a analisar pela quantidade de justificações que encontramos no gráfico acima apresentado, poder-se-á concluir que estes aprendentes possuem, com efeito, conhecimento linguístico suficiente da LNM no que diz respeito a construções causais e explicativas.

Além disso, não deixa de ser interessante que estes falantes não nativos reconheçam a utilidade de apresentar uma justificação depois do pedido de desculpa, mesmo não se tratando da sua língua materna. Repare-se que, no nível avançado, em ambos os registos, 50% dos aprendentes recorrem a justificações. Trata-se de um fenómeno de consciência sociopragmática, talvez um conhecimento universal, transversal a todas as culturas: saber que depois de cometer um erro se deve seguir um pedido de desculpas e os motivos que levaram a essa falha.

Passemos agora à análise da categoria III. Existem situações em que o ‘ofensor’ se pode oferecer para reparar o mal que provocou como resultado da sua infração. Trata-se do apoio remediador, que pode ser efetuado mediante a oferta de alguma compensação, como em 14) ou da promessa de não voltar a repetir o mesmo erro, como ilustra o exemplo 15):

14) *Peço imensa desculpa! Estou 30 minutos atrasada por causa do mal tráfico. Vamos a jantar e qu pago por ti, o que achas? (C1.4)*

15) *Desculpe, tinha que chegar à hora, é minha falta, vou não chegar atrasado nunca mais. (B1.13)*

Como vimos logo no início desta análise, esta categoria é usada sobretudo no registo informal, quer no nível B1 quer no C1. Vejamos os dados:

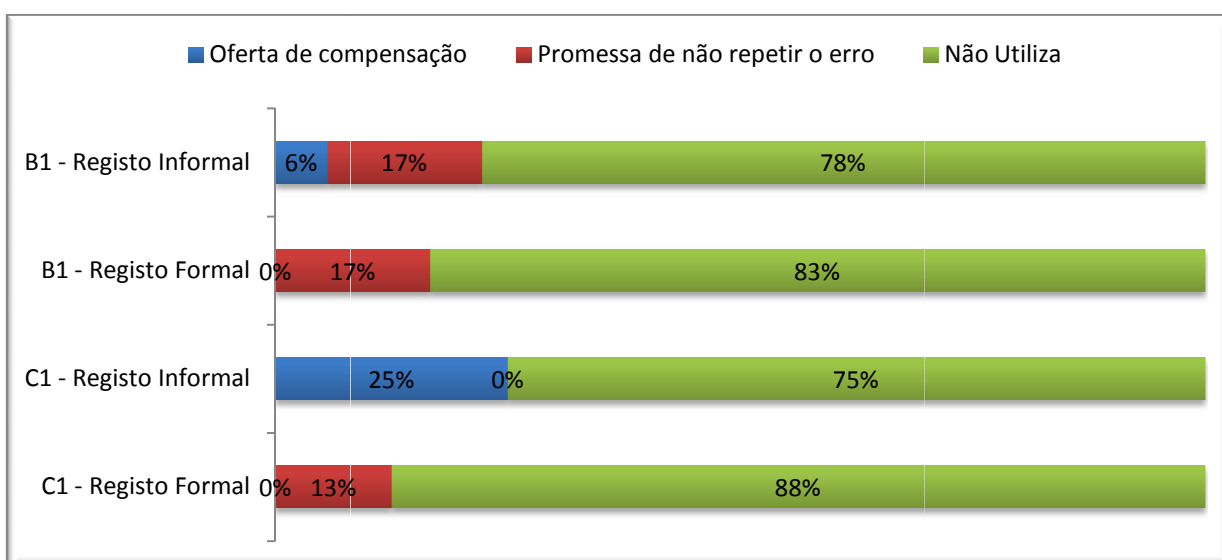


Gráfico 10. Representação da Categoria III nos Níveis B1 e C1, nos registos informal e formal.

No nível intermédio, todos os aprendentes que recorreram ao apoio remediador no registo formal prometeram não repetir a ‘ofensa’. No registo informal também se verifica essa preferência, embora 25% ofereça algum tipo de compensação. Note-se que este tipo de estratégia é utilizado apenas no registo informal, em ambos os níveis.

Quanto ao nível avançado, os números são mais uniformes. Dos informantes que recorreram ao apoio remediador no registo informal, 25% ofereceu alguma compensação, enquanto no registo formal 13% prometeu não repetir o erro. Nenhuma oferta de compensação é usada no registo formal e nenhuma promessa é feita no registo informal.

Por último, pouquíssimos aprendentes fizeram uso das estratégias de evasão para minimizarem a sua culpa, e os que o fizeram foi sempre no registo informal.

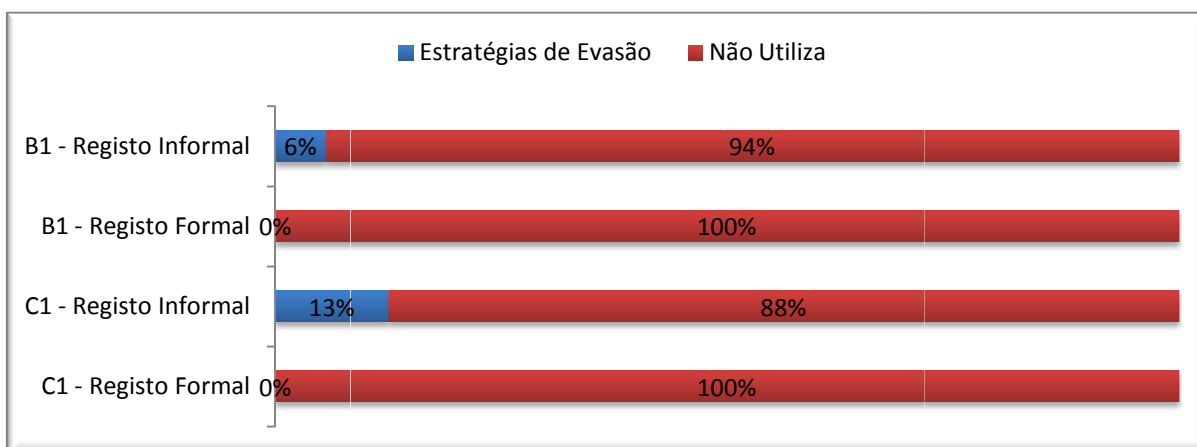


Gráfico II. Representação da Categoria IV nos Níveis B1 e C1, nos registos informal e formal.

Vejamos os exemplos apresentados pelos aprendentes neste tipo de categoria:

- 16) *Desculpe-me, transportes publicos em Coimbra devem ser melhorados. (B1.3)*
- 17) *Desculpa por ter chegado mais tarde, tentei ligar-te mas não respondiste, eu pago agora o café, por não ter chegado a tempo. (C1.7)*

Temos no primeiro exemplo uma tentativa de minimizar a responsabilidade, colocando a culpa em terceiros, neste caso, nos transportes públicos, enquanto em 17) o aprendente, depois de expressar o seu arrependimento de forma direta, tenta colocar as responsabilidades no outro, dizendo que lhe tentou ligar, mas não atendeu. Depois disso ainda recorre à terceira categoria, oferecendo-lhe um café.

1.4.1.1. Síntese

O principal objetivo desta secção foi o de conhecer as fórmulas que os aprendentes não nativos de Português utilizariam na realização de um pedido de desculpa, servindo-nos, para isso, da aplicação de um estímulo que envolvia dois contextos ou duas situações sociopragmáticas que diferiam em termos de maior ou menor formalidade, dada a maior ou menor distância (social e afetiva) entre os participantes.

Nesse sentido, verificou-se que os alunos conheciam não só as fórmulas mais convencionalizadas de pedir desculpa em Português, como também as várias estratégias a que podem recorrer para reforçar esse pedido.

Depois de enunciado o pedido de desculpa, parece-nos relevante a consciência sociopragmática que estes informantes revelaram ao apresentarem as justificações que levaram à falha cometida, relativamente à qual manifestam arrependimento. É interessante que estes aprendentes tenham percebido a necessidade de justificar a ofensa, numa tentativa

de fazer com que o seu pedido fosse realmente aceite. É muito possível que se trate de uma estratégia universal, transcultural.

Outra situação que não esperávamos encontrar relaciona-se com a vontade em reforçar o sentimento de que se está realmente arrependido pelo que aconteceu, prometendo que tal erro não se voltará a repetir. Não são muitos os informantes que recorrem a este tipo de apoio adicional à expressão direta do pedido de desculpa, mas há ainda um número mais restrito que opta por oferecer alguma compensação para reforçar o pedido de desculpa, nomeadamente através da oferta de um café ou de um jantar. Trata-se, uma vez mais, de um tipo de consciência sociopragmática que reconhece a necessidade de contribuir com algo mais do que um simples pedido de desculpa para reparar a infração.

A existência de estratégias de evasão vem de igual forma indicar o conhecimento pragmático que estes falantes detêm quanto às formulações do ato em análise. Trata-se de uma estratégia que pretende atenuar a culpa do falante, passando as responsabilidades para terceiros ou para o próprio ofendido. O facto de este tipo de formulação ocorrer apenas em pedidos de desculpas a amigos, em ambos os níveis, reflete a consciência de que não se deve culpar os outros em situações mais formais de interação.

Contudo, o objetivo deste estudo não se prende exclusivamente com o conhecimento dos falantes quanto às principais formulações do pedido de desculpa em Português, mas também com o domínio de registos de maior ou menor formalidade adequados a diferentes situações de interação social. Se, por um lado, as produções dos aprendentes revelam conhecimento quanto às realizações do pedido de desculpa, por outro, o ponto crítico dessas mesmas produções envolve precisamente a distinção entre os registos informal e formal.

Assim, depois de toda a análise que foi feita ao longo dos últimos parágrafos relativamente à distinção entre um pedido de desculpa informal e formal, olhemos para o gráfico 12:

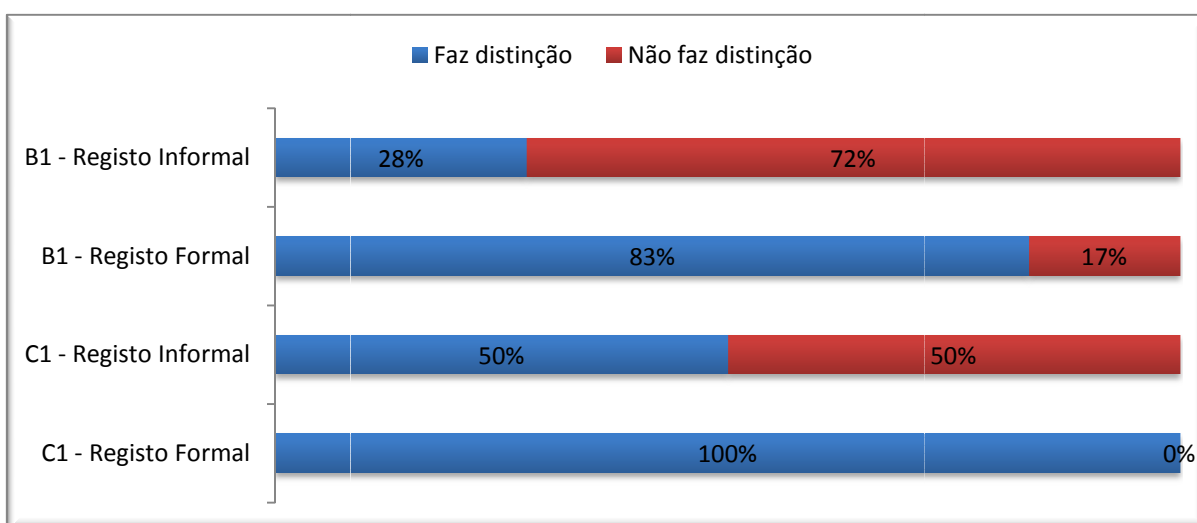


Gráfico 12. Representação da distinção entre os registos, nos Níveis B1 e C1.

Através do gráfico percebe-se desde logo que existem diferenças consideráveis entre os dois níveis de aprendizagem. Ao longo de todas as categorias analisadas, o nível CI é aquele que melhor faz a distinção entre os registos, o que não surpreende, dado que, nesse nível, os alunos têm seguramente maior proficiência linguística na língua-alvo. Note-se que no registo formal, todos realizaram o pedido de desculpa adequadamente, dentro dos parâmetros de formalidade e cortesia pretendidos. Por outro lado, no registo informal, os aprendentes revelaram mais dificuldades: 50% pede desculpa através de fórmulas tipicamente informais e a outra metade realiza o ato recorrendo a formulações caracterizadas por maior formalidade.

Também no nível BI a maioria dos alunos utiliza a formulação do pedido de desculpa de forma adequada no contexto formal (83%) e menos adequada no contexto informal (72% dos aprendentes revela dificuldades na formulação do pedido de desculpa em registos menos formais).

Os dados apresentados revelam claramente que a área crítica das produções dos aprendentes envolve a utilização do registo informal. A maior parte dos alunos opta preferencialmente pelo registo formal, inclusive em situações que não exigem formalidade, facto que se pode dever a dificuldades de natureza morfológica, como a flexão verbal, mas também de natureza pragmática, uma vez que não fazem cabalmente a distinção entre os registos. Embora não apareça significativamente nas produções dos aprendentes, o verbo *perdoar* é um bom exemplo para confirmar esse desconhecimento pragmático. Correspondendo a uma das possibilidades de pedir desculpa em Português, em contextos tipicamente formais, os aprendentes utilizam-no apenas no registo informal, nos dois níveis de aprendizagem. Significa isto que o registo informal é, de facto, uma área difícil para aprendentes de Português como LNM, uma área que apresenta problemas a que o professor e aprendente devem dedicar a sua atenção.

Existem ainda outras situações pragmáticas que foram objeto de análise ao longo dos últimos parágrafos e que devem igualmente ser tidas em conta no ensino e aprendizagem do ato expressivo em questão. Há alunos que tentam reforçar o pedido de desculpa através da junção do verbo desculpar no imperativo com o advérbio de quantidade e grau *muito*, desconhecendo que tal formulação não existe em Português. É necessário explicar aos alunos que tal advérbio nunca coocorre com o verbo desculpar, pelo menos quando este é usado numa formulação direta do pedido de desculpa, tal como deve ser ensinado que, ao contrário do inglês, o verbo *sentir* não se usa num pedido de desculpa.

Por último, mais uma questão gramatical. Ao longo do *corpus* recolhido é possível detetar formulações significativas que evidenciam dificuldades quanto à escolha do sintagma preposicional a utilizar aquando de uma expressão direta do pedido de desculpa. A situação prototípica de um falante português nativo será a utilização da forma verbal no imperativo, podendo ser seguido de SN com a função de OD. No entanto, alguns aprendentes acrescentam à forma verbal um SP cujo núcleo é a preposição *para*. Trata-se de uma construção agramatical na formulação do pedido de desculpa em Português, pois o SP só pode ser usado depois da locução performativa *pedir desculpa*, mas introduzido pela preposição *por* e nunca pela preposição *para*.

1.4.2. Expressão de um desejo

A expressão de um desejo foi manifestada pelos aprendentes de Português como LNM recorrendo a apenas duas categorias: as frases optativas e as fórmulas rotinizadas. Embora não faça parte das formulações usadas em Português para expressar desejos, algumas frases exclamativas também foram produzidas e apenas um aprendente do nível B1 não percebeu o exercício que se pretendia, pelo que não evidenciou qualquer tipo de expressão de desejo (*Queridos alunos, peço desculpa pela minha falta nos próximos dias. (B1.8)*). Veja-se o gráfico 13:

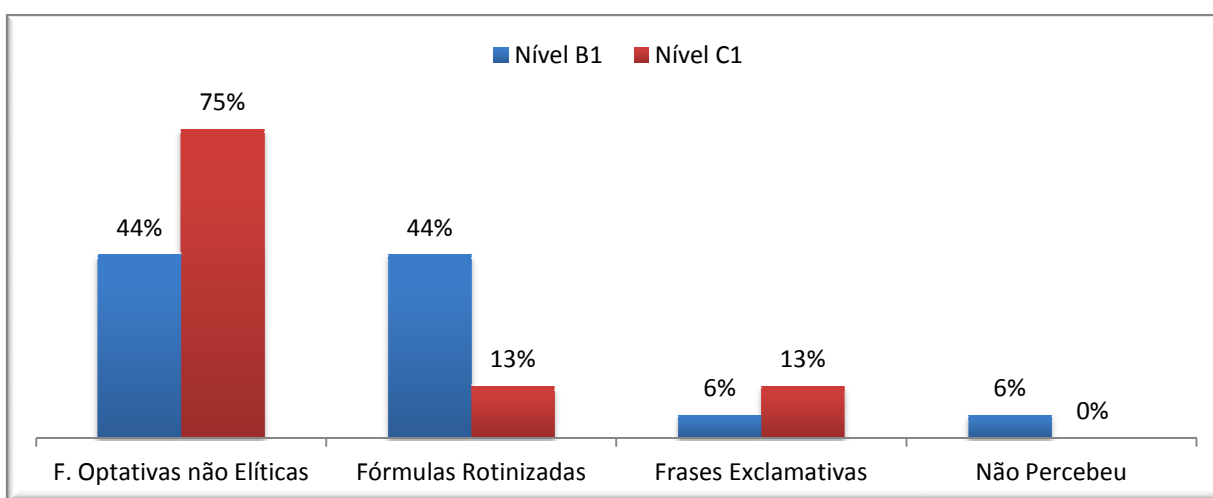


Gráfico 13. Representação das categorias utilizadas na expressão de um desejo, nos níveis B1 e C1.

No nível intermédio os aprendentes dividiram-se equitativamente entre as duas categorias mais utilizadas, enquanto no nível avançado se verifica um claro predomínio das frases optativas, com 75% de ocorrências.

Com este exercício esperar-se-ia que a expressão de um desejo fosse feita sobretudo através das frases optativas; no entanto, no *corpus* recolhido, são várias as ocorrências de fórmulas rotinizadas, sobretudo no nível B1.

Alguns aprendentes chegam mesmo a produzir mais do que uma fórmula rotinizada, o que fez com que nos deparássemos com sérias dificuldades ao tentar contabilizar as mesmas e a estabelecer percentagens corretas. Dessa forma, optámos por considerar apenas uma fórmula rotinizada por cada informante e apenas as que exercem o centro da expressão de desejo, o que significa que aquelas que foram colocadas depois de uma frase optativa, por exemplo, não foram contabilizadas. Significa isto que, de acordo com o gráfico inicial, 44% dos informantes do nível intermédio utilizou pelo menos uma fórmula rotinizada.

Dos aprendentes que usaram as frases optativas, todos recorreram ao verbo *esperar* e *desejar* para expressar o seu desejo, mas com valores diferentes em ambos os níveis. Olhemos para o gráfico 14 para percebermos a tendência usada pelo nível B1:

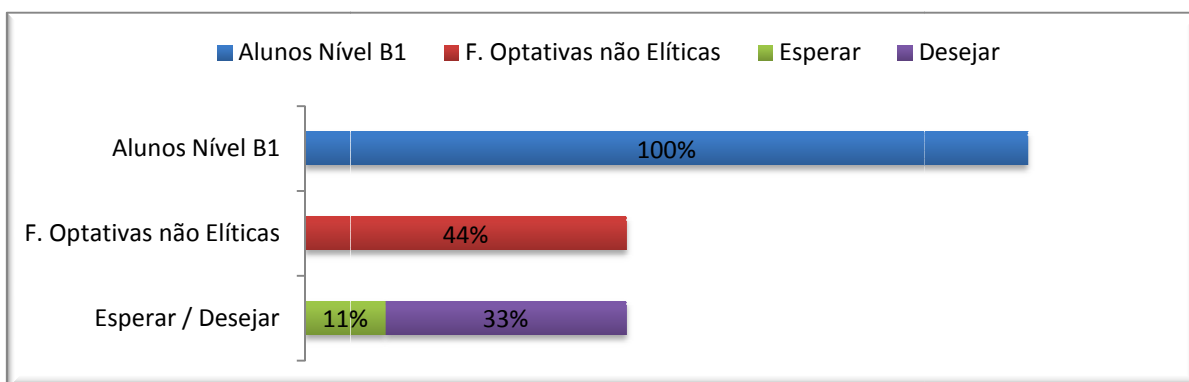


Gráfico 14. Representação do uso dos verbos esperar/desejar nas frases optativas, no nível B1.

No nível de ensino intermédio, dos 44% que usaram as frases optativas não elíticas, 33% utilizou o verbo *desejar* e 11% o verbo *esperar*, tal como mostram os exemplos 1) e 2), respetivamente:

- 1) *Desejo-lhe que tudo corra bem e tenha a boa vida. (B1.10)*
- 2) *Espero que tudo corra bem. (B1.13)*

Saliente-se que a terminologia usada na aplicação do estímulo faz referência explícita ao verbo *desejar*, talvez por isso tenha sido o verbo mais recorrente. É de referir mais uma vez que este exercício suscitou várias dúvidas entre os aprendentes deste nível, levando-os a passar imenso tempo até conseguirem escrever o enunciado e só depois da ajuda do professor para o interpretar.

Por outro lado, no nível C1, 50% dos aprendentes que fizeram uso das frases optativas recorreram ao verbo *esperar* e 25% ao verbo *desejar*.

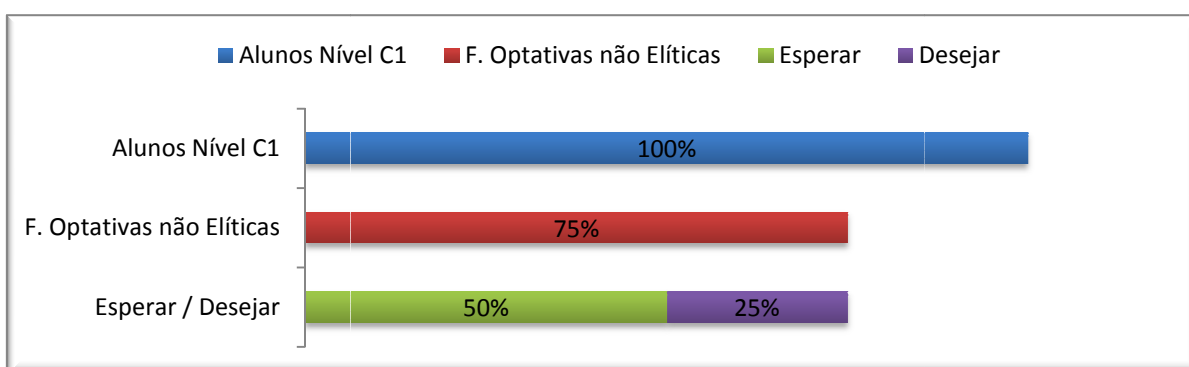


Gráfico 15. Representação do uso dos verbos esperar/desejar nas frases optativas, no nível C1.

O verbo *desejar*, quando usado em frases optativas, pode ser seguido de oração completiva finita, com o verbo no conjuntivo (3), ou de um SN com a função de objeto direto (4). Ambas as opções aparecem no nível intermédio, conforme ilustram os exemplos:

- 3) *Desejo que tudo corra bem, e tenha o bebê bonito!* (B1.15)
- 4) *Desejo boa sorte por ela.* (B1.16)

Como o modo conjuntivo é um dos que gera mais dificuldades entre os alunos, preocupamo-nos em saber se as produções realizadas revelam erros a este nível. Eis os resultados:

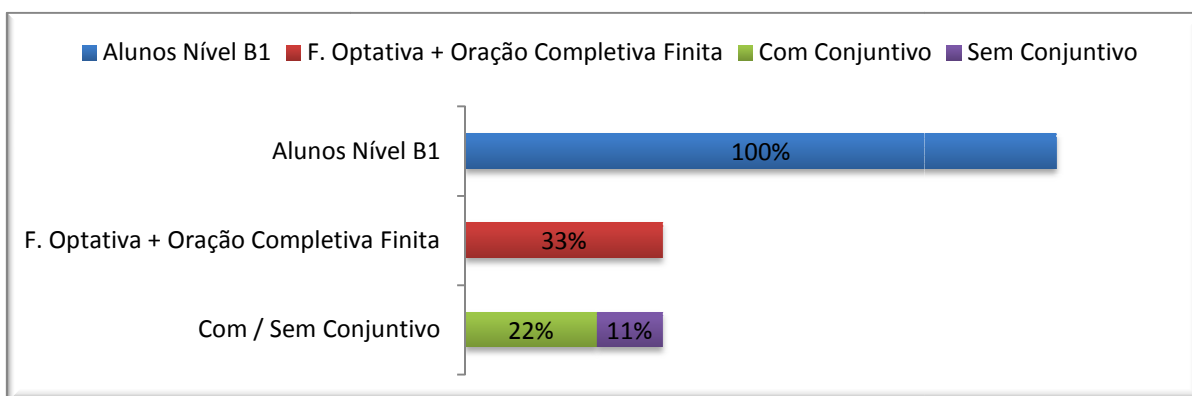


Gráfico 16. Representação do modo conjuntivo em frases optativas não elíticas seguidas de oração completiva finita, no nível B1.

Dos aprendentes que recorreram a frases optativas que requerem a conjugação do verbo no modo conjuntivo, 22% fê-lo de forma adequada, contrariamente a 11% que não o utilizou. Exemplos como *Desejo você que tudo corre bem* (B1.12); *Tem muitos tempos alegres com os alunos e espera que todos os alunos tem dias maravilhosos no estudo* (B1.9) comprovam a não utilização do conjuntivo aquando de uma optativa seguida de oração completiva finita.

Quanto ao nível mais avançado, todos produziram as frases optativas seguidas de oração completiva finita:

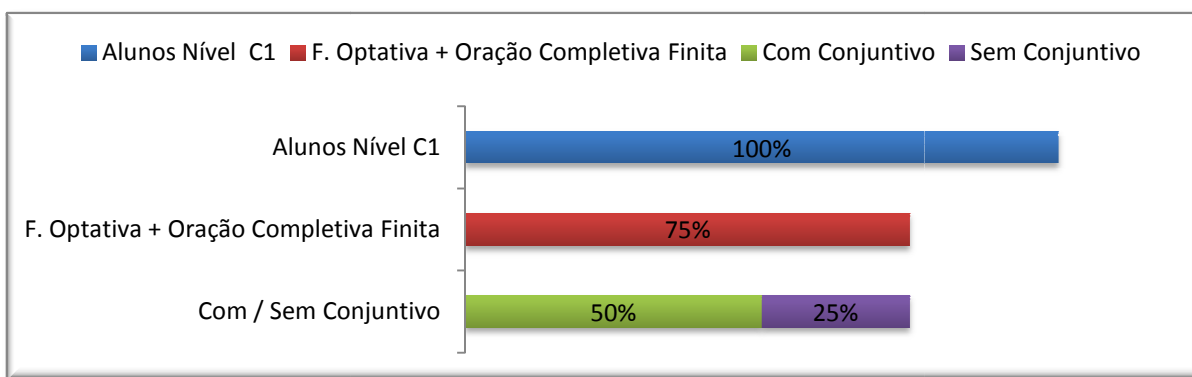
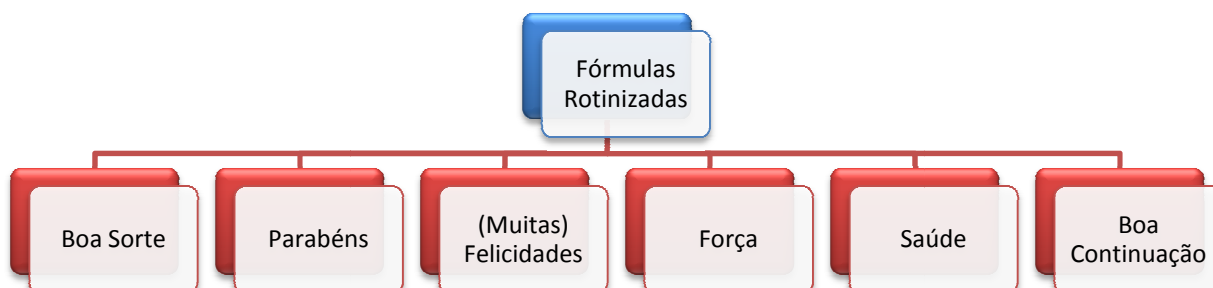


Gráfico 17. Representação do modo conjuntivo em frases optativas não elíticas seguidas de oração completiva finita, no nível C1.

50% desses aprendentes não teve dúvidas quanto à utilização do conjuntivo e 25% não utilizou a conjugação verbal apropriada (*Cara professora, espero que tudo correr bem com a professora* (C1.3)).

De uma forma geral, nota-se que o conjuntivo envolve falhas nas produções dos falantes; no entanto, parece-nos que os resultados obtidos não apresentam dados preocupantes, pois a maioria utiliza o referido modo verbal.

Passando agora para a segunda categoria mais utilizada, as fórmulas rotinizadas utilizadas pelos aprendentes de PLNM são as seguintes:



Entre as possibilidades apresentadas, *Parabéns* é aquela que nos causa mais perplexidade. Foram vários os aprendentes que recorreram a esta formulação. Ora, dar os *parabéns* a alguém é um ato discursivo que pretende felicitar o interlocutor por algo que é positivo para ele. Em Português, seria uma manifestação adequada se a professora estivesse a anunciar que estava grávida ou se o bebé já tivesse nascido³⁴. No entanto, a situação descrita no estímulo é completamente diferente: Uma das professoras do Curso de Português para Estrangeiros está grávida e avisa os alunos de que nos próximos dias vai deixar de dar aulas para ter o bebé. Imaginando que é uma das professoras com quem mais simpatiza, o que lhe desejaria no fim da aula?

Neste cenário, *parabéns* não é uma fórmula adequada. Parece, pois, necessário consciencializar os alunos para as diferenças entre os atos discursivos de felicitação e de expressão de um desejo, quer no que diz respeito às suas condições preparatórias, quer ainda no que toca aos seus objetivos ilocutórios.

Vejamos agora outras fórmulas rotinizadas que encontramos no *corpus*.

- 5) *Boa sorte!* (B1.17)
- 6) *Boa desejás!* (B1.6)
- 7) *muito felicidades, saúde para senhora e bebé é muito muito bom* (B1.1)
- 8) *Não há problema. Parabéns.*(B1.2)
- 9) *Parabéns, professora. É uma coisa muito feliz que vai ter um bebé. Espero que tudo corra bem. Força!!!* (B1.13)
- 10) *os meus alunos boa continuação.*(B1.4)

³⁴ Um dos manuais analisados (Tavares, Ana (2003) Português XXI, Nível A1, Livro do Aluno) aborda precisamente esta última questão num dos exercícios propostos: o aluno deve fazer a correspondência entre uma série de situações (entre as quais se encontra *Uma amiga que teve um bebé*) e as expressões que se devem utilizar para cada uma dessas situações (*Muitos parabéns e felicidades para o bebé*).

O exemplo 5) configura uma realização totalmente apropriada. Já o exemplo 6) é inaceitável, dado que não corresponde a nenhuma expressão estereotipada para desejar boa sorte.

O enunciado seguinte é um dos que nos apresenta mais do que uma fórmula: primeiro, deseja-se *felicidades*, perfeitamente adequada, e depois *saúde*. Esta última não corresponde às principais formulações que esperávamos eliciar no contexto desenhado pelo estímulo: não é comum desejarmos *saúde* a uma pessoa que vai ter um bebé. Parece ser intenção do falante expressar o seu desejo de que tudo corra bem, de que não haja complicações médicas nem para a mãe nem para o bebé e de que este último seja saudável. Assim, admitimos que o uso desta fórmula, não sendo prototípico, não é de excluir em absoluto.

O penúltimo exemplo é um dos mais expressivos que encontramos no *corpus*. Inicialmente, o informante felicita a professora. Depois, (tal como acontece também em 7) o aprendente dá a sua opinião pessoal quanto ao evento de ter um filho, dizendo que é uma *coisa* muito feliz e boa. Segue-se uma frase optativa não elítica introduzida pelo verbo *esperar*, seguida de oração completiva finita, rematada com a fórmula rotinizada, *Força*, acompanhada por três pontos de exclamação. O facto de colocar três pontos de exclamação seguidos transmite um reforço da emotividade transmitida. No nível mais avançado, 88% dos aprendentes usa pontos de exclamação nas suas produções de expressão de desejo.

Por último, temos o exemplo 10) que podemos considerar também como mais um alvo de discussão. Assiste-se aqui a uma inversão de papéis (uma situação que ocorre duas vezes nos textos recolhidos), ou seja, o aluno coloca-se no papel do professor ao expressar um desejo para os seus alunos, quando o que se pretendia era que fosse o próprio aprendente a manifestar um desejo que revertesse favoravelmente para a sua professora. Como referido, este foi o exercício que mais dificuldades de compreensão causou aos aprendentes deste nível. Tais dificuldades estão bem patentes no exemplo 10), pois o aprendente não conseguiu interpretar o estímulo produzindo um texto em que o professor se despede dos alunos. Apesar disso, neste caso, ocorre a expressão de um desejo: *boa continuação*.

O nível mais avançado evidencia menos ocorrências de fórmulas rotinizadas. Mais uma vez, apenas 13% manifestou a sua expressão de desejo unicamente através de uma fórmula rotinizada (*boa sorte*), mas outras ocorrências foram igualmente registadas. Vejamos os exemplos:

- 11) *Espero que tudo bem corra bem contigo e as melhoras.(C1.1)*
- 12) *Cara professora, espero que tudo correr bem com a professora, aproveite o período para descansar, os melhores votos! (C1.3)*
- 13) *Boa sorte e até breve professora! A professora vai nos fazer falta! (C1.5)*
- 14) *Carmen, espero que corra tudo bem nos próximos dias e espero nos podermos combinar ponto e conhecer o novo membro da família. Muita sorte nestes dias! (C1.7)*

Logo no primeiro exemplo temos uma expressão de desejo manifestada por uma frase optativa e reforçada por uma fórmula rotinizada que não se adequa ao contexto em questão. Desejamos *as melhoras* a quem está doente, mas não a quem vai ter um bebé. Além disso, este aprendente falha também na forma de tratamento, utilizando o pronome pessoal na segunda pessoa informal (contigo) quando se dirige a uma professora.

Situação idêntica acontece no exemplo 12), mas desta vez com '*os melhores votos*'. À semelhança do que vimos no nível anterior, também aqui temos ocorrências de formulações que não existem em Português. A alternativa seria expressar '*votos de boa sorte / de felicidades*', estas sim, formulações perfeitamente possíveis de ocorrer na nossa língua. Talvez seja produtivo fornecer aos alunos um leque das principais formulações para cada ato expressivo em Português, desde os níveis mais elementares, uma vez que, como vimos, ainda existem várias lacunas que devem ser melhoradas no processo de ensino-aprendizagem do Português como LNM, não só no nível intermédio como também no mais avançado.

O exemplo 13) é o único que recorre apenas à fórmula rotinizada para expressar o seu desejo. No último enunciado, ocorre uma forma alternativa a *boa sorte*, mas igualmente adequada — *muita sorte* — que serve mais uma vez como um reforço à expressão de desejo manifestada na frase optativa. Acrescente-se ainda uma curiosidade: em todo o *corpus* este exemplo é o único em que, na frase optativa, o sujeito ocorre depois do verbo (*Espero que corra tudo bem*); em todos os outros casos o sujeito aparece na sua posição canónica, a posição pré-verbal, como se pode confirmar através de alguns exemplos retirados de ambos os níveis:

- 15) *Desejo que tudo corra bem consigo e com o bebé. (C1.8)*
- 16) *Espero que tudo corra bem. (B1.13)*
- 17) *Desejo-lhe que tudo corra bem e tenha a boa vida. Está feliz para sempre.(B1.10)*
- 18) *Bom dia, professora! Espero que lhe tudo corra bem! (C1.2)*

Os dois últimos exemplos alertam para uma situação pouco frequente no *corpus*: o uso do clítico *lhe*. O exemplo 17) denota ainda outro tipo de desvios, como a utilização do verbo *estar* em vez do verbo *ser* no conjuntivo e o uso do determinante artigo definido em vez do artigo indefinido (*tenha uma boa vida / uma vida feliz*).

Passemos agora às frases exclamativas. Como referido, este tipo de frase não é, de facto, uma das possibilidades prototípicas a que um falante nativo recorra para expressar um desejo³⁵. Vejamos os exemplos:

- 19) *Oh senhora! Sou muito feliz para o seu bebé! (B1.5)*
- 20) *Professora, tenho a certeza que o seu bebé vai ser muito giro! Estou a esperar a sua boa notícia! (C1.4)*

³⁵ Note-se que as frases exclamativas são suportes típicos, em Português, para a realização de atos expressivos que envolvem a exteriorização de estados psicológicos como satisfação, tristeza, surpresa, decepção, etc. face a uma determinada situação.

No primeiro caso, a ocorrência do adjetivo *feliz*, quantificado pelo advérbio de quantidade e grau *muito*, a funcionar como predicativo do sujeito *eu*, evidencia o carácter emotivo da frase, transmitindo-nos a ideia de que o informante ficou realmente feliz com a notícia, felicidade essa reforçada pelo uso da interjeição inicial. Na verdade, o falante expressa, de facto, os seus sentimentos, mas não exprime um desejo. A única expressão de desejo que se pode obter deste enunciado advém da nossa intuição, i.e., a felicidade que o falante manifesta em relação à situação em que a professora se encontra revela o desejo de que tudo corra bem com a mesma.

Acontece o mesmo com os chamados ícones emocionais, cada vez mais frequentes entre os jovens portugueses e não só. O *corpus* oferece-nos também a ocorrência de um desses ícones, o que comprova a interculturalidade entre as diferentes formas de expressar sentimentos: *Desejo boa sorte por ela :) (B1.16)*. Note-se que, quer a interjeição quer o ícone emocional, foram produzidos por aprendentes do nível intermédio, a primeira por uma falante italiana e o segundo por uma falante de nacionalidade russa.

No exemplo apresentado em 20) o falante manifesta a sua firme convicção de que o bebé vai ser *muito giro*, sem formular um desejo de boa sorte. Apesar de o exemplo pertencer a um informante do nível avançado, vários aprendentes do nível intermédio utilizam este tipo de formulação, susceptível de alguma discussão:

- 21) *Desejo que tudo corra bem, e tenha o bebé bonito! (B1.15)*
- 22) *Desejo que você possa ter o bebé bonito. (B1.14)*
- 23) *Professora. Parabéns a vocês. Acho que ele vai ser o bebé muito lindo. (B1.7)*

O exemplo 23) é semelhante ao enunciado em 20), na medida em que não apresenta uma expressão de desejo. Os outros casos alertam-nos para mais um tipo de formulações não prototípicas entre os falantes nativos. Parece que a verdadeira intenção de todas estas frases que apelam ao ‘*bebé bonito*’ é expressar o desejo de que tudo corra bem e que nasça uma criança linda e saudável.

Por último, resta-nos alertar para uma situação de cariz gramatical, uma situação que também no ato expressivo anteriormente abordado revelou alguns desvios. Voltemos a prestar atenção aos exemplos:

- 24) *Desejo boa sorte por ela :(B1.16)*
- 25) *Oh senhora! Sou muito felis para o seu bebé! (B1.5)*

Trata-se de erros relacionados com a escolha da preposição ³⁶. No primeiro exemplo temos a ocorrência da preposição *por* no lugar de *para*, enquanto no exemplo seguinte a situação é precisamente a inversa, surge a preposição *para*

³⁶ Note-se ainda que o aprendente opta por usar a forma tónica *ela* em vez do clítico *si*.

em vez de *por*, bem como o não domínio da utilização do verbo *ser* e *estar* (Estou muito feliz pelo seu bebê). Os nossos dados confirmam que a questão das regências preposicionais é uma das áreas críticas para os aprendentes de Português como LNM.

1.4.2.1. Síntese

Em suma, pode concluir-se que as produções dos aprendentes não revelam grandes dificuldades quanto à forma de expressar um desejo. As frases optativas são usadas em geral corretamente, apenas com alguns desvios quanto ao uso do conjuntivo. No entanto, deve incentivar-se o ensino-aprendizagem de outros suportes linguísticos que nunca foram usados pelos aprendentes, nomeadamente as frases optativas não elíticas introduzidas por fórmulas operativas específicas e as optativas introduzidas por *que*.

O facto de termos encontrado o uso de uma interjeição e de um ícone emocional parece-nos também significativo. É sinal de que alguns alunos conhecem a funcionalidade de tais formulações, tal como os seus contextos de uso.

Os principais problemas prendem-se com a utilização da segunda categoria. Ficou evidente que os aprendentes não conhecem as fórmulas mais convencionais de expressar um desejo através de expressões rotinizadas. Ao longo do *corpus* foi possível encontrar várias formulações incompatíveis com o contexto descrito: *Parabéns, Saúde, Boa continuação, As melhoras e Os melhores votos*. De todas as fórmulas rotinizadas encontradas, apenas *Boa sorte, Felicidades* e *Força* podem ser consideradas apropriadas ao contexto.

Finalmente, os professores de Português como LNM devem reforçar o ensino do uso das preposições *por* e *para*, em ambos os atos discursivos abordados, uma vez que os dados apresentados revelam dificuldades relativamente a essas duas preposições.

Capítulo III – Propostas de Didatização

«In real life situations, learning of discourse strategies is most successful when outside conditions exist which force interlocutors to disregard breakdowns and stay in contact, or give the learner the benefit of the doubt.»

(Gumperz 1982 *apud* Kasper & Rose 2002: 55, 56)

I. Abordagens didáticas

I.1. Considerações preliminares

Depois de toda a reflexão feita ao longo deste trabalho, pretende-se, neste capítulo, tecer algumas considerações acerca das abordagens didáticas existentes sobre os atos ilocutórios expressivos, em especial o pedido de desculpa e a expressão de um desejo. Procura-se ainda propor algumas propostas didáticas relacionadas com os atos discursivos em apreço, tendo em atenção todas as dificuldades detetadas nas produções dos falantes ao longo do último capítulo.

Conforme referido no início do presente trabalho, é importante que os aprendentes se identifiquem com o que estão a aprender, para assim poderem agir e melhorar a sua aprendizagem nas quatro competências (compreensão e produção, oral e escrita). Entre elas, vimos que a competência comunicativa assume um papel fundamental: «During the 1970s and 1980s communication, communicative competence, and communicative language teaching have become key concepts in foreign language pedagogy» (Trosborg 1995:439). Assim, as propostas a desenvolver nas próximas páginas terão como objetivo principal promover sobretudo tarefas, mas também outro tipo de atividades que estimulem precisamente a competência comunicativa dos aprendentes de Português como LNM.

É essencial que as atividades escolares se aproximem da comunicação natural e que possibilitem um papel mais ativo por parte dos alunos. Ao contrário do que acontece na maior parte das salas de aula, pretende-se que o professor deixe de ter um papel central e que a aprendizagem seja centrada no aluno e não no professor. É através da prática que estes aprendentes conseguem fazer a transição entre o que aprenderam e os contextos reais da utilização desse saber. Vários autores reconhecem que uma das melhores metodologias passa pela formação de pequenos grupos de trabalho, permitindo a comunicação entre os alunos de uma forma mais livre e espontânea. É natural que os aprendentes se sintam mais inibidos se estiverem sozinhos perante os colegas e o professor. Pelo contrário, em trabalhos de grupo, os alunos têm a possibilidade de preparar as suas respostas com outros colegas, acabando por não se sentir tão sozinhos, o que pode facilitar a sua participação. Podem ajudar-se uns aos outros com diferentes práticas comunicativas, partilhando ideias, sentimentos e opiniões.

As dramatizações (*role play*) correspondem a uma dessas técnicas e desempenham um papel essencial na aprendizagem de uma língua. Num ambiente de representação, é possível criar uma série de situações reais relacionadas com

o quotidiano (que podem envolver registos de maior ou menor formalidade) e que despertam o interesse dos alunos. A necessidade de usar a língua para a comunicação com os outros é fundamental para o sucesso da aprendizagem e aquisição de uma língua. Assim, é necessário que os aprendentes pratiquem, e o facto de estarem a interagir com outra pessoa através do *role-play* permite-lhes testar os seus próprios conhecimentos, ao mesmo tempo em que vão experimentando novas hipóteses linguísticas. O ambiente social em que a língua é usada pode, desta forma, existir também numa sala de aula, incentivando a interação entre os aprendentes.

Este tipo de exercício é sobretudo importante na prática dos atos ilocutórios expressivos, uma vez que se trata de um ato que envolve realizações pessoais e diferentes de indivíduo para indivíduo. É importante que os aprendentes partilhem entre si diferentes formas de *pedir desculpa* ou de *expressar um desejo*, por exemplo.

1.2. Manuais didáticos

Nota-se que os manuais didáticos nem sempre refletem a forma real como os falantes nativos realizam estes atos de fala. Após uma breve análise de alguns manuais de Português para estrangeiros percebe-se que este é um tema claramente pouco explorado, o que acentua ainda mais a necessidade de enquadrar outros tipos de abordagens, como as referidas anteriormente. Os manuais analisados foram *Português XXI* e *Português sem Fronteiras*, do primeiro ao terceiro nível.

Os recursos referidos, concebidos para o ensino e aprendizagem de Português como língua não materna, seguem uma linha metodológica orientada para o desenvolvimento das quatro competências; no entanto, parece que *Português sem Fronteiras* explora pouco a vertente oral, quer a nível da produção quer da compreensão. As atividades propostas são predominantemente escritas e apesar de várias unidades terem como objetivo dar informações de carácter pessoal, poucos exercícios abordam essa vertente.

No *Português XXI* explora-se muito mais as opiniões dos aprendentes, quer na vertente oral quer na escrita, sobretudo no nível 3. Parece, sem dúvida, o manual mais bem organizado e completo, mas só no nível 2 é que se encontram as escassas ocorrências relacionadas com o ato discursivo de *pedir desculpa*³⁷. A expressão de um desejo é mencionada apenas em situações que exploram a vertente gramatical, nomeadamente o uso do presente do conjuntivo (introduzido por fórmulas operativas específicas como *Deus queira que...*) ou o condicional, exatamente como acontece com o *Português sem Fronteiras*. Neste manual, no nível A1, encontramos também dois exercícios que envolvem os atos de fala

³⁷ No referido manual encontram-se apenas dois exemplos de exercícios que abordam explicitamente o ato de fala em questão: um deles em que o aluno tem de imaginar a mensagem que vai deixar gravada no telemóvel para várias situações, entre elas o facto de estar preso no trânsito e por isso chegar atrasado ao almoço com um colega (situação muito semelhante à que apresentamos no estímulo); o outro exercício consiste em ordenar palavras numa frase (*A empregada pede-lhe desculpa pelo sucedido e mostra-lhe a camisola*) e a partir daí relacionar essas mesmas frases com outras (*Peço-lhe imensa desculpa. Não faço ideia como terá acontecido*). Este tipo de exercício parece muito interessante, pois permite ao aluno conhecer o contexto em que a situação ocorre e adequar a formulação do pedido de desculpa a esse contexto.

em questão: um deles em que o aprendente é levado a utilizar a forma verbal imperativa *Desculpe* antes de um ato diretivo e outro em que se pede um exercício de correspondência entre várias situações e as expressões que devem ser utilizadas em cada uma delas. Essas situações envolvem uma manifestação de felicitação, a expressão de um desejo, de agradecimento e de condolências. É o exercício que aborda mais atos expressivos em todos os manuais analisados, mas todos eles abordados de uma forma muito estrutural e rotinizada. Claro que este tipo de exercício também é importante ao longo do processo de aprendizagem do aluno, mas seria mais produtivo se se conciliasse com tarefas mais próximas da realidade dos aprendentes.

Afinal, numa abordagem comunicativa como a que se pretende, o objetivo é fazer com que os alunos adquiram estratégias discursivas que passem pelo uso real da língua-alvo. Para isso, propõe-se nos próximos parágrafos um conjunto diversificado de práticas que tomem a língua como uma ferramenta essencial para a comunicação e que se baseiem em situações semelhantes às que os alunos encontrarão no seu dia-a-dia.

2. Propostas de trabalho

2.1. Atos ilocutórios expressivos - *Nível B1*

Objetivos: identificar o ato expressivo e os seus contextos de utilização; conhecer os diferentes suportes linguísticos de um pedido de desculpa e da expressão de um desejo.

1. Tendo em consideração o conhecimento que tem quanto ao que significa *pedir desculpa* e *expressar um desejo*, diga se as afirmações seguintes são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

- a) Pedir desculpa e expressar um desejo são atos que expressam os sentimentos e emoções do falante.
- b) Ao pedir desculpa e ao formular um desejo o falante pretende levar o interlocutor a fazer algo.
- c) Pedir desculpa manifesta-se através de expressões como *Peço desculpa, Mil desculpas*.
- d) Pedir desculpa manifesta-se através de expressões como *Felicidades, Boa sorte...*
- e) Expressar um desejo significa mostrar aquilo que o falante quer que aconteça.
- f) Uma das formas de expressar um desejo em Português é através da expressão *Parabéns*.
- g) Não se pede desculpa da mesma forma a um amigo e a um professor.
- h) Um pedido de desculpas será mais eficaz se se apresentarem justificações para a falta cometida.

2. Refira algumas situações em que considere necessário realizar um *pedido de desculpa*.

•
•
•

3. O exercício seguinte contém a descrição de duas situações e alguns exemplos de expressões de *pedidos de desculpa*. Para cada uma das situações, escolha as opções de *desculpa* que são aceitáveis (1) e não aceitáveis (2), colocando o respetivo número em cada alínea. Pode repetir os números ³⁸.

3.1. *O João esqueceu-se de trazer o CD que o amigo Pedro lhe tinha emprestado.*

O que deve dizer o João ao Pedro?

- a) _____ Desculpe!
- b) _____ Perdão!
- c) _____ Desculpa lá, Pedro. Prometo que o trago amanhã.
- d) _____ Peço imensa desculpa, Pedro. Estava atrasado e esqueci-me.
- e) _____ Desculpa.

3.2. *Um aluno esqueceu-se de levar o livro que o professor lhe tinha emprestado para fotocopiar.*

O que deve dizer o aluno ao professor?

- a) _____ Desculpa, professor.
- b) _____ Peço imensa desculpa!
- c) _____ Apresento-lhe as minhas sinceras desculpas!
- d) _____ Desculpe lá, professor.
- e) _____ Desculpe.

4. Em grupos de dois, imaginem que estão no início das aulas de um curso para estrangeiros, num país diferente, a conversar sobre as vossas expectativas para o novo ano escolar.

Tendo em conta esse contexto, construam um diálogo que mostre o que esperam que aconteça ao longo do ano letivo. No final, todos os grupos devem representar os seus diálogos para toda a turma. Podem falar sobre as expectativas quanto:

³⁸ Este exercício é baseado no trabalho de Olshtain & Cohen (1990: 63) descrito em Kasper (2002:253).

- a) ao que esperam conseguir aprender;
- b) às características dos professores;
- c) ao ambiente entre os novos colegas;
- d) (...)

5. Leia o texto seguinte:

Estive a pensar, sei que devo muitas desculpas a várias pessoas. Para começar, desculpa tantas desculpas. Desculpa a incompreensão, a falta de tempo... desculpa, mãe! É a melhor desculpa que te posso dar!

Peço desculpa também ao meu professor de teatro por ter chegado atrasado. Desculpe, professor! Peço-lhe desculpa pelo atraso. Mil desculpas a todos os que magoei!

Enfim, perdoem-me por ter escrito um texto inteiro a pedir desculpas. Mas, se erramos pedimos desculpa, certo?

<http://cronicoeincuravel.tumblr.com/post/41703440073/desculpas> (Texto adaptado)

5.1. Faça o levantamento de todos os pedidos de desculpa presentes no texto.

5.2. A palavra *desculpa* aparece no texto algumas vezes como nome e outras como verbo. Identifique-as, colocando um círculo à volta dos nomes e um retângulo à volta dos verbos que aparecem apenas no primeiro parágrafo do texto.

5.3. Complete os espaços que se seguem com a expressão adequada.

- a) Mil desculpas _____ minha falta de pontualidade.
- b) Peço imensa desculpa _____ não ter telefonado a avisar que vinha.
- c) Peço desculpa _____ erros ortográficos.
- d) Quero pedir-lhe desculpa _____ atrasos constantes.
- e) Apresento-lhe as minhas desculpas _____ ter demorado tanto tempo a terminar o projeto.

Imagine que uma das suas melhores amigas o convida para a sua festa de aniversário, mas como está em Portugal a tirar um curso, não vai poder ir. Então, decide escrever-lhe uma carta emocionada, a pedir desculpas por não poder ir e a desejar votos de felicidades.

Escreva essa carta.

6. Tendo como base as situações descritas seguintes, refira qual a expressão que utilizaria para cada uma delas, de forma a manifestar as suas emoções ou sentimentos. Tente utilizar apenas expressões com duas ou três palavras e não frases completas. Veja o exemplo:

Situação	Expressão
▪ Está a jogar à bola com uma amiga. Sem querer atira a bola com muita força e aleija-a.	<i>Desculpa!</i>
▪ Dois amigos acabaram de casar.	
▪ O seu namorado está prestes a fazer o exame de condução.	
▪ Uma amiga anuncia que está grávida.	
▪ O seu telemóvel começa a tocar no meio de uma aula.	
▪ Um familiar faz anos.	

7. Veja com atenção o seguinte vídeo e indique a expressão utilizada para pedir desculpa.

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=KcE_lyqB2LM

7.1. Quais os motivos que levaram ao pedido de desculpa?

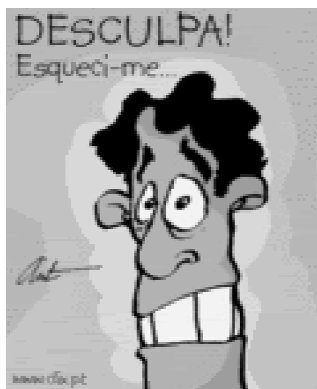
7.2. É dada alguma justificação para a falha cometida? Se sim, qual?

8. A partir das imagens da banda desenhada da *Mafalda*, tente dar uma continuação à história, mostrando o arrependimento do pai por ter reagido de forma tão violenta e a preocupação e desejo da Mafalda em relação a um futuro melhor para as crianças.





9. A partir das imagens apresentadas, junte-se com um colega de turma e construam um pequeno texto que mostre o contexto em que terão sido ditas as frases nelas presentes.



<http://interligado.com/tag/1/pedido+de+desculpas.html>; http://www.recadopop.com/imagens_desculpa.html

10. Imagine a seguinte situação:

Uma senhora está a entrar no hospital para ter o primeiro filho. O marido, muito nervoso, fica na sala de espera com a sogra.

Partindo do contexto referido, reúnam-se em grupos de dois e imaginem a conversa entre o marido e a sogra. Depois de construírem o diálogo, todos os grupos devem fazer uma representação perante a turma.

O seu texto deve incluir:

- A descrição das emoções e sentimentos vividos pelas personagens;
- Um diálogo que contenha a formulação de um pedido de desculpa e a expressão de um desejo.

2.2. Atos ilocutórios expressivos: *Nível C1*

1. Estabeleça a correspondência correta entre os elementos da coluna A e os elementos da coluna B.

Coluna A	Coluna B
<p><i>Pedido de desculpa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A um amigo ▪ A um professor 	<p><i>Expressões a usar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desculpe! b) Desculpa! c) Peço desculpa! d) Desculpa lá. e) Mil desculpas!

- 1.1. Nem todas as expressões são compatíveis com o pedido de desculpa a um amigo, tal como nem todas são apropriadas para um pedido de desculpa a um professor. Mostre essas incompatibilidades e justifique.

2. Imagine que tem um namorado/a e que discutiram porque ele/ela chega sempre muito atrasado/a a todos os compromissos que combinam juntos.

Em grupos de dois, tentem recriar o diálogo em que ele/a decide pedir desculpa à/ao namorada/o, mas esta/este, muito magoada/o e saturada/o com a mesma situação, não aceita logo o pedido de desculpa...

No final, deverá ser feita uma representação do diálogo preparado.

3. Escreva uma frase em que refira um desejo para o próximo ano, iniciando-a por:

No próximo ano, espero que _____

- 3.1. Experimente escrever a mesma frase começando por:

a) Que _____

- b) Deus queira que _____
- c) Oxalá _____

4. Leia com atenção alguns excertos de notícias retiradas do jornal *Pública*.

Notícia 1

“ [No passado] existiram várias queixas que não foram acompanhadas pelo Ministério Público. (...) Espero que não tenha um duplo critério”, concluiu.

<http://www.publico.pt/politica/noticia/socrates-lembra-ofensas-arquivadas-pelo-mp-a-proposito-da-polemica-sousa-tavarescavaco-1595584> (com supressões)

Notícia 2

O tribunal “aceitou liminarmente” a acção principal intentada contra o PSD e a candidatura de Luís Filipe Menezes à Câmara do Porto. “Peço desculpa, sobre brincadeiras não falo”, disse apenas o candidato social-democrata quando confrontado, durante uma visita ao Agrupamento de Escolas Irene Lisboa, no Porto, sobre o anúncio do MRB.

<http://www.publico.pt/politica/noticia/tribunal-aceita-accao-principal-contr-a-candidatura-de-menezes-no-porto-1595396> (com supressões)

Notícia 3

(...) o coordenador da Comissão Política do PSD deixou um aviso: “Espero que não se utilize a abertura admitida pelo primeiro-ministro no parlamento como um pretexto para não debatermos a reforma do Estado e não colocarmos a reforma do Estado como algo absolutamente essencial para a redução do défice”.

<http://www.publico.pt/politica/noticia/flexibilizar-metas-do-defice-nao-e-pretexto-para-travar-reforma-do-estado-diz-psd-1595510> (com supressões)

Depois de ler as notícias, encontre nos textos as frases que manifestam um pedido de desculpa e expressam um desejo, completando a tabela conforme o exemplo:

Notícia	O que faz o falante	Expressões Típicas
<i>Notícia 1</i>	<i>Expressa um desejo</i>	<i>Espero que...</i>
<i>Notícia 2</i>		

<i>Notícia 3</i>		
------------------	--	--

5. Leia o texto que se segue:

À sexta tentativa, o Vitória venceu o troféu, à custa de um Benfica que falhou em todas as frentes na recta final. Seguiu-se a debandada de centenas de adeptos “encarnados” do Jamar (...). E um desentendimento no relvado entre Cardozo e André Almeida, com empurrões a Jorge Jesus à mistura. “O Óscar estava de cabeça perdida pela derrota. Foram momentos mais complicados para todos e tivemos de dizer-lhe que quando se perde, perdem todos. O Óscar ficou mais tranquilo e pediu desculpa ao colega”, explicaria o treinador das “águias”, no final da partida.

<http://www.publico.pt/desporto/noticia/v-guimaraes-da-a-volta-ao-jogo-e-conquista-a-sua-primeira-taca-de-portugal-1595576#/0> (com supressões)

O texto refere um pedido de desculpa, em discurso indireto. Identifique-o e transforme-o em discurso direto.

6. Leia o texto:

Pedir desculpas é algo muito simples... mas muita gente não consegue fazer isso ou quando faz, faz algo assim... Tá bem... desculpa-me.

Desculpar-se tem que ser algo verdadeiro, algo que venha da alma. Eu sou humano e por isso, posso errar... Deus fez-me assim para que eu pudesse aprender... muitas vezes erramos, mas somos tão cegos com o nosso orgulho, que não conseguimos assumir que erramos... e perdemos uma grande oportunidade de dizer *desculpa* ao nosso próximo.

Assumir que erramos não nos torna inferiores ... fará antes com que crescamos, portanto, se errou... DIGA... ERREI... desculpa-me.

Se podemos errar, então, *pedir desculpas* é algo natural e esperado... nada mais que isso, ninguém pode ou deve sentir-se humilhado por pedir desculpas.

<http://ruben.zevallos.com.br/arquivo/pensamentos/2007/09/meu-pedido-de-desculpas/> (adaptado)

Concorda com a dificuldade que um pedido de desculpa muitas vezes acarreta? Justifique a sua resposta.

7. Atente no seguinte texto:

Eu nunca peço desculpas, Lisa. Sinto muito, mas é assim que eu sou...

Homer Simpson, in http://pensador.uol.com.br/poemas_de_pedido_de_desculpas/

Em grupos de dois, vão imaginar a conversa que terá ocorrido depois desta resposta. Um dos elementos vai colocar-se no papel de *Homer* e defender que não é preciso pedir desculpas, enquanto o outro elemento do grupo vai assumir o papel de Lisa, tentando alertar para a necessidade de se pedir desculpas.

Depois de planearem e produzirem o texto, cada grupo deverá fazer uma pequena representação do diálogo perante a turma.

8. A poesia é uma das melhores formas para expressar os sentimentos. Veja-se o poema seguinte:

Palavras para a Minha Mãe

mãe, tenho pena.

esperei sempre que entendesses

as palavras que nunca disse e os gestos que nunca fiz.

sei hoje que apenas esperei, mãe, e esperar não é suficiente.

pelas palavras que nunca disse, pelos gestos que me pediste

tanto e eu nunca fui capaz de fazer, quero pedir-te

desculpa, mãe, e sei que pedir desculpa não é suficiente.

às vezes, quero dizer-te tantas coisas que não consigo,

a fotografia em que estou ao teu colo é a fotografia

mais bonita que tenho, gosto de quando estás feliz.

lê isto: mãe, amo-te.

eu sei e tu sabes que poderei sempre fingir que não

escrevi estas palavras, sim, mãe, hei-de fingir que

não escrevi estas palavras, e tu hás-de fingir que não

as leste, somos assim, mãe, mas eu sei e tu sabes.

José Luís Peixoto, in "*A Casa, a Escuridão*"

- 8.1. O poeta inicia o poema com uma expressão que revela o seu estado psicológico. Indique-a e explicita se esse estado se mantém ao longo do poema.
- 8.2. A quem se dirige o sujeito poético?
- 8.3. Transcreva a expressão que realiza o pedido de desculpa do sujeito poético.
- 8.4. A certa altura o poeta afirma que «*pedir desculpa não é suficiente*». Na sua opinião, podemos utilizar outras alternativas para reforçar o pedido de desculpa? Quais?

9. Repare na frase:

Que todos sejam felizes!

- 9.1. Escreva a mesma frase iniciando-a por um verbo.
- 9.2. Quais as conclusões que retira?

10. Leia o poema:

Para você,
Desejo o sonho realizado.
O amor esperado.
A esperança renovada.

Para você,
Desejo todas as cores desta vida.
Todas as alegrias que puder sorrir
Todas as músicas que puder emocionar.

Para você,
Desejo que os amigos sejam mais cúmplices,
Que sua família esteja mais unida
Que sua vida seja mais bem vivida.

Gostaria de lhe desejar tantas coisas.

Mas nada seria suficiente para
Repassar o que realmente desejo a você.

Então, desejo apenas que você
Tenha muitos desejos.
Desejos grandes e que eles possam
Te mover a cada minuto,
Ao rumo da sua felicidade!

Carlos Drummond de Andrade

- 10.1. Identifique o tema do texto que acabou de ler.
 - 10.2. Indique o verbo que se repete ao longo do poema.
 - 10.3. Inicie o verso “*Desejo o sonho realizado*” por *Espero que*, procedendo às alterações necessárias.
 - 10.4. Identifique três dos desejos manifestados pelo autor.
 - 10.5. No final, todos os desejos se resumem a um. Explícite-o.
 - 10.6. Indique o tempo e modo das formas verbais “*seja*” e “*esteja*”.
11. Imagine que a sua melhor amiga está na última semana de gravidez, ou seja, está quase a ter o bebê. Como está longe de si, não a pode acompanhar neste momento tão importante da sua vida. Então, decide escrever-lhe uma carta emocionada apresentando os seus desejos de felicidades. Essa carta deve incluir expressões como:
- *Espero que corra tudo bem*
 - *Criança saudável*
 - *Boa sorte, Felicidades, Força,*

Conclusões

Na presente dissertação pretendeu-se mostrar a necessidade de desenvolver o ensino-aprendizagem dos atos de fala expressivos, no contexto de aprendizagem do Português como LNM. O principal objetivo foi o de detetar as dificuldades sentidas por este tipo de aprendentes quanto à formulação de um pedido de desculpa e da expressão de um desejo em benefício do interlocutor, identificando de igual forma quais os mecanismos a que estes aprendentes recorrem para tais formulações.

O enquadramento teórico deste trabalho envolveu duas vertentes: (i) uma breve sistematização da literatura existente quanto à teoria dos atos ilocutórios, com uma reflexão mais detalhada focalizada na classe dos atos expressivos; (ii) uma síntese das contribuições mais relevantes no âmbito dos estudos da pragmática da interlíngua. Este último ponto adquire especial relevância para o entendimento do processo pelo qual um aprendente passa durante a sua aprendizagem de uma LNM. Verificou-se que se trata de um processo complexo, para o qual poderão contribuir diversos fatores desde o contexto sociocultural às características individuais de cada aluno, e com o qual todos os docentes de LNM se devem preocupar para que o método de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma possível.

Depois da contextualização teórica, optou-se por selecionar dois atos expressivos para a elaboração da parte empírica deste estudo: o pedido de desculpa e a expressão de um desejo. Explicitou-se seguidamente a metodologia adotada, que envolveu a construção de um estímulo para a eliciação de dados e foi feita a caracterização dos informantes. Trata-se de um conjunto de aprendentes inseridos no nível de ensino intermédio B1 e avançado C1, do Curso de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros da Faculdade de Letras de Coimbra, pertencentes a várias nacionalidades e com características pessoais muito distintas. O grupo do nível intermédio revelou-se especialmente heterogéneo, incluindo aprendentes de diversas faixas etárias que não tiveram aprendizagem formal prévia e que foram adquirindo conhecimentos da LNM em contexto de imersão e com familiares portugueses.

Apresentou-se de seguida a metodologia de análise utilizada: (i) explicitação dos principais suportes a que um falante nativo de português recorre para realizar um pedido de desculpa e uma expressão de desejo, (ii) confronto dos dados com as categorias previamente definidas.

Relativamente à análise dos dados, várias conclusões podem ser tiradas. Todos os aprendentes revelaram conhecer o primeiro momento de um pedido de desculpa em Português, embora tenham sido detetados problemas linguísticos na sua formulação. Só depois dessa formulação é que ocorrem eventualmente outras estratégias discursivas para reforçar o pedido de desculpa, como a apresentação de uma justificação para a falha cometida, a oferta de uma recompensa ou até mesmo a possibilidade de ‘fugir’ às responsabilidades, tentando inclusive culpar outrem.

Verificou-se a existência de sérias dificuldades no que diz respeito à formulação do pedido de desculpa em registos informais, pois vários aprendentes utilizam fórmulas convencionalizadas em Português de um registo de maior formalidade, mesmo em situações informais. Diagnosticaram-se, assim, problemas de natureza pragmática, nos casos em que não é feita

uma correta distinção entre os registos formal e informal, mas também falhas de natureza morfológica, nomeadamente na flexão verbal, sobretudo no nível intermédio. As produções do nível avançado apresentam todas uma correta utilização do registo formal e apenas alguns desvios no registo que requeria menor formalidade. No que concerne ao ato expressivo em questão, detetaram-se ainda desvios relacionados com a escolha da preposição, uma vez que a preposição *para* foi usada frequentemente em vez da preposição *por*, quando o aluno opta pela locução verbal performativa '*peço desculpa*'.

As produções que visavam a expressão de um desejo também registaram alguns desvios. Esperar-se-ia que os aprendentes recorressem sobretudo a frases optativas não elíticas para expressarem o seu desejo relativamente ao contexto apresentado; no entanto, encontraram-se também várias ocorrências de fórmulas rotinizadas, cristalizadas pelo uso, que configuram frases optativas elíticas. A questão é que muitas dessas expressões foram usadas de forma inadequada. O exemplo seguramente mais usado pelos aprendentes de ambos os níveis foi *Parabéns*, uma expressão de felicitação que não corresponde à situação descrita no estímulo (Anexo I).

Resta dizer que os dados analisados, em geral, permitem concluir que existem diferenças satisfatórias entre os dois níveis de aprendizagem: o nível mais avançado, como esperado, revela menos dificuldades e mais eficácia nas suas construções dos atos expressivos em apreço. A falta de instrução formal prévia da maior parte dos aprendentes do nível intermédio pode ter contribuído para as dificuldades que se fizeram sentir.

No início do terceiro capítulo fez-se uma breve contextualização dos atos expressivos nos manuais de Português para estrangeiros, tendo ficado claro que este tópico não é sistematicamente explorado. É necessário proporcionar aos alunos uma maior exposição a realizações de atos expressivos, um dos principais objetivos instrucionais a implementar.

Foi precisamente a consciência dessa realidade que nos levou a propor algumas sugestões didáticas que abordam detalhadamente os atos expressivos, em especial o pedido de desculpa e a expressão de um desejo. Foram tidas em conta as principais dificuldades detetadas na análise das produções dos aprendentes, pelo que tentámos dar especial relevância a tarefas e atividades que explorem o pedido de desculpa em registos informais e a formulação de expressões rotinizadas adequadas a diferentes contextos, possíveis de ocorrer no dia-a-dia. Preocupámo-nos em seguir algumas das técnicas mais recomendadas por diferentes autores, nomeadamente a realização de práticas que incidam sobre pequenos grupos de aprendentes e não apenas num único, tal como a preferência por atividades que envolvam o *role-play*, i.e., curtas dramatizações que permitem colocar o aprendente num papel semelhante ao que pode encontrar na realidade do seu quotidiano.

Temos consciência de que muito trabalho ficou por fazer relativamente aos atos expressivos. Reconhece-se que a presente dissertação apresenta algumas limitações que gostaríamos de superar em futuras investigações, como o número reduzido de informantes e o facto de terem sido estudados apenas dois atos. Seria também útil fazer alguma investigação quanto ao ensino dos atos expressivos nas salas de aula, i.e., verificar se, apesar de ser um tema pouco explorado nos

manuais de Português como LNM, os professores lhes conferem a devida relevância nas práticas de língua desenvolvidas em contexto pedagógico.

Ainda assim, e dada a natureza pioneira deste estudo no que ao Português diz respeito, consideramos que ele poderá ser significativamente útil a professores de PLNM.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alvarez, Luciano. *Sócrates lembra ofensas arquivadas pelo MP a propósito da polémica Sousa Tavares-Cavaco*. Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/politica/noticia/socrates-lembra-ofensas-arquivadas-pelo-mp-a-proposito-da-polemica-sousa-tavarescavaco-1595584> (consulta em 27-05-2013).
- Andrade, Carlos Drummond de. *Para você*. Disponível em http://www.recadipop.com/imagens_desejo.html (consulta em 30-05-2013)
- Austin, J. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Language Learning Monograph Series. Richard Young.
- Barron, Anne (2003) *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987), *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coimbra, Isabel; Coimbra, Olga Mata (1997) *Português Sem fronteiras*, Nível 2. Lidel.
- Curado, Paulo. *Á sexta tentativa, o Vitória fez história na Taça de Portugal*. Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/desporto/noticia/v-guimaraes-da-a-volta-ao-jogo-e-conquista-a-sua-primeira-taca-de-portugal-1595576#/0> (consulta em 27-05-2013)
- Gass, Susan M . & Selinker, Larry (1993) *Language Transfer in Language Learning*, Volume 5. John Benjamins.
- Gass, Susan M . & Selinker, Larry (2008) *Second Language Acquisition*, Third Edition. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gouveia, Carlos (1996) *Pragmática, in Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Haverkate, Henk (1984) *Speech Acts, Speakers and Hearers*. Pragmatics & Beyond, V.4. John Benjamins Publishing Company.
- Holtgraves, T. (2005). *Diverging interpretations associated with the perspectives of the speaker and recipient in conversations*. Journal of Memory and Language, 53, 551-566.
- Johnson, Jacqueline S.; Newport, Elissa L. (1989) *Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language*. University of Illinois. P. 60-99.
- Kasper, Gabriele; Rose, Kenneth R. (2002) *Pragmatic Development in a Second Language*. Language Learning Monograph Series. Richard Young.
- Leech, Geoffrey (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leite, Isabel Coimbra; Coimbra, Olga Mata (1997) *Português Sem Fronteiras*, Nível I. Lidel.

- Leite, Isabel Coimbra; Coimbra, Olga Mata (1998) *Português Sem Fronteiras*, Nivel 3. Lidel.
- Liceras, J.M. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. P. 79-101.
- Lima, José Pinto de (2007) *Pragmática Linguística*. Caminho.
- Long, Michael H. (2003) Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In C.J. Doughty & M.H.Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell. P. 487-535.
- Lusa. *Flexibilizar metas do défice não é pretexto para travar reforma do Estado, diz PSD*. Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/politica/noticia/flexibilizar-metas-do-defice-nao-e-pretexto-para-travar-reforma-do-estado-diz-psd-1595510> (consulta em 27-05-2013).
- Lusa. *Tribunal aceita ação principal contra candidatura de Menezes no Porto*. Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/politica/noticia/tribunal-aceita-accao-principal-contracandidatura-de-menezes-no-porto-1595396> (consulta em 27-05-2013)
- Luz, Leo. *Pedido de desculpas*. Disponível em <http://cronicoeincuravel.tumblr.com/post/41703440073/desculpas> (consulta em 30-05-2013).
- Mateus, Maria Helena Mira et alii (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Norrick, Neal R. (1978), *Expressive Illocutionary acts*, in Journal of Pragmatics.
- Palrilha, Silvéria (2009), *Contributos para a análise dos actos ilocutórios expressivos em Português*, Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em <http://www.uc.pt/uid/celga/recursosonlinedissertacoes/dissertacoesdemestrado/silveriamariaramospalrilha> (consulta em 03-04-2012).
- Paradis, Michel (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins. P. 7-31.
- Peixoto, José Luís. *Palavras para a minha mãe*. Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/palavras-para-a-minha-mae-jose-luis-peixoto> (consulta em 30-05-2013).
- *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), Lisboa, Edições ASA.
- Searle, John R. (1984), *Os actos de fala*, Livraria Almedina: Coimbra.
- Simpson, Homer. *Frases com pedidos de desculpa*. Disponível em http://pensador.uol.com.br/poemas_de_pedido_de_desculpas/ (consulta em 26-05-2013)
- Suassuna, Livia (1995) *Ensino de Língua Portuguesa*. Uma Abordagem Pragmática. Papyrus Editora.
- Tavares, Ana (2004) *Português XXI*, Nivel 2, Livro do Aluno. Lidel – edições técnicas, Lda.
- Tavares, Ana (2004) *Português XXI*, Nivel 2, Caderno de Exercícios. Lidel – edições técnicas, Lda.
- Tavares, Ana (2005) *Português XXI*, Nivel 3, Livro do Aluno. Lidel – edições técnicas, Lda.

- Tavares, Ana (2005) *Português XXI*, Nível 3, Caderno de Exercícios. Lidel — edições técnicas, Lda.
- Terminológico, dicionário. Ministério da Educação. Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/> (consulta em 10-12-2012).
- Trosborg, Anna (1995) *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Mouton de Gruyter. Florian Coulmas, Jacob L. Mey.
- Wela, Vusumuzi Patrick (2003) *Expressing Emotion. How emotion is encoded in language and the role of emotion during conflict transformation*. A dissertation submitted in fulfilment of the Requirements for the degree of D Litt in Communication Science University of Zululand (Durban Campus). Disponível em <http://uzspace.uzulu.ac.za/handle/10530/43> (consulta em 12-01-2013).
- Wierzbicka, Anna (1991) *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Trends in Linguistics, Studies and Monographs 53. Mouton de Gruyter. Werner Winter.

Anexo I – Estímulo



O questionário que se segue é constituído por exemplos de situações possíveis de ocorrer no dia-a-dia de qualquer cidadão. Pretende-se recolher dados de aprendentes de Português como Língua Não Materna, a fim de desenvolver investigação futura nessa mesma área.

As respostas serão confidenciais.

<i>Dados pessoais do informante</i>					<i>Línguas</i>		
Nível de Proficiência em Português	Idade	Sexo	Nacionalidade	Países onde já viveu / Quanto tempo	Língua Materna	Língua de Escolarização	Outras Línguas Não Maternas

✓ Há quanto tempo estuda Português?

✓ Utiliza o Português fora da escola? Se sim, em que contexto (s)?



1. Imagine que tinha marcado um encontro com um colega de turma, mas chega 30 minutos atrasado.

Escreva o que diria a esse colega como forma de pedido de desculpa.

2. Imagine agora que marca um outro encontro com um professor, ao qual chega também 30 minutos atrasado. O que lhe diria como pedido de desculpa?

3. Uma das professoras do Curso de Português para Estrangeiros está grávida e avisa os alunos de que nos próximos dias vai deixar de dar aulas para ter o bebé.

Imaginando que é uma das professoras com quem mais simpatiza, o que lhe desejaria no fim da aula?

Muito Obrigada pela vossa colaboração!

*A mestranda,
Mafalda Gonçalves.*

Anexo II – Dados do Nível BI

Código atribuído	Nível QECRL	Idade	Sexo	Nacionalidade	Países onde viveu / Quanto tempo	Língua Materna	Língua de Escolarização	Outras LMM	Tempo que estuda Português
BI.1	BI	39	F	Russa	Rússia - Polónia (3 anos)	Russo	Português	Inglês (pouco)	9 meses
BI.2	BI	20	M	Japonesa	Japão	Japonês	Japonês	Inglês (pouco)	2 anos e meio
BI.3	BI	41	M	Russa	Rússia (41)	Russo	Português	Inglês, Alemão	2 anos
BI.4	BI	25	M	Ucraniano	Ucrânia (17)	Russo - Ucraniano	Português	Português	8 anos
BI.5	BI	20	F	Italiana	Itália	Italiano	Italiano	Inglês	uma semana
BI.6	BI	21	F	Chinesa	China	Chinês		Inglês	2 anos
BI.7	BI	21	M	Chinesa	China	Chinês		Inglês	2 anos
BI.8	BI	21	F	Chinesa	China	Chinês	Português	Inglês	2 anos
BI.9	BI	21	F	Chinesa	China	Chinês	Português	Inglês e um pouco japonês	2 anos
BI.10	BI	22	F	Chinesa	China	Chinês	Chinês	Português e Inglês	2 anos
BI.11	BI	36	F	Alemã	EUA (1 ano)	Alemão	Alemão	Inglês	1 ano
BI.12	BI	35	F	Polaca	Polónia	Polaca	Russo, Inglês, Alemão	Inglês, espanhol	1 ano
BI.13	BI	18	F	Chinesa	China	Chinesa	Inglês	-	2 anos
BI.14	BI	21	F	Chinesa	China	Chinesa	Inglês	Português	2 anos
BI.15	BI	20	F	Chinesa	China	Chinesa	Chinês	Inglês	2 anos
BI.16	BI	36	F	Russa	Rússia	Russa	-	Português	durante 1 ano
BI.17	BI	37	M	Espanhola	Inglaterra (1ano) França (3meses) Tailândia (1ano) Noruega (3anos)	Espanhol	Francês, Inglês	Francês, Inglês, Norueguês	2 meses
BI.18	BI	27	F	Guineense	-	Português	português	Inglês	11 anos

Código atribuído	Contextos em que utiliza Português fora da escola	Pedido de desculpa informal	Pedido de desculpa formal	Expressão de desejo
B1.1	lojas, restaurante, café, ama do filho portuguesa	Desculpa-me, eu sou muito mau, queres um café? Eu estou a pagar.	Desculpa-me, o professor.	muito felicidades, saúde para senhora e bebé é muito muito bom
B1.2		Desculpa meu atrasado.	Desculpa meu atrasado.	Não há problema. Parabéns.
B1.3	ruas, lojas, livros, internet	Desculpe-me, transportes publicos em Coimbra devem ser melhorados	O meu <u>caro senhor</u> professor, desculpe-me <u>por favor</u> , por este acidente terrível	Muitos felicidades! Vamos ter muitos saudades de si.
B1.4	lojas, padarias, internet, trabalho	Ola, eu peço desculpa que eu estou atrasado. Na proxima vou na hora serto!	Ola aluno, eu peço desculpa o que atrasou.	os meus alunos boa continuação.
B1.5	Pessoas portuguesas e estrangeiras na universidade, lojas e festas	Desculpe para o meu atraso mas eu não conheço muito bem a cidade e não sabia onde estava!	Desculpe <u>senhor</u> para o meu atraso mas foi um acidente a casa com meas amigas e elas foram preciso de me.	Oh senhora! Sou muito felis para o seu bebé!
B1.6	comunicar com outros na internet, loja e supermercado	Desculpe, o meu amigo. Não posso procurar a chave quando estou preparada de sair.	Peso imenso desculpe, professor!	Boa desejás!
B1.7	lojas, supermercados, conversar com os portugueses locais, internet	Muito desculpe pelo meu atrasado. Não posso procurar o meu telemóvel. Muito desculpe.	Professor, chegou atrasado, muito desculpe.	Professora. Parbéns a vocês. Acho que ele vai ser o bebé muito lindo.
B1.8	só um pouco no dia-a-dia	Desculpe pelo meu atraso. Por causa de chover e esqueço-me de trazer guarda-chuva por isso voltei para casa para o trazer.	Desculpe, professor.	Queridos alunos, peço desculpa pela minha falta nos próximos dias.
B1.9	na empresa para traduzir alguns dados	Desculpa-lhe e peço-lhe desculpe. Vou expelicar porque é que cheguei 30 minutos atrasado.	Desculpe professor, cheguei tarde por causa de alguma razões. E prometi que vá não atrasar.	Tem muitos tempos alegres com os alunos e espera que todos os alunos tem dias maravilhosos no estudo.

Código atribuído	Contextos em que utiliza Português fora da escola	Pedido de desculpa informal	Pedido de desculpa formal	Expressão de desejo
B1.10	trabalho	Sinto-me muito desculpe o meu amigo. Nunca acontece outra vez. Perdoe-me, por favor.	Professor, não devo chegar atrasada. Sinto-me muito desculpe!	Desejo-lhe que tudo corra bem e tenha a boa vida. Está feliz para sempre.
B1.11	só em Portugal, na Alemanha não.	Olá, desculpa a minha atrasado.	Boa tarde, o senhor, desculpa cheguei tarde. Fui para doutor e esperei lá para muito tempo.	Boa sorte para você e o bebê. Queríamos muito de ver os dois aqui na universidade.
B1.12	com namorado e família dele	Desculpe, mas a minha mãe chamou-me.	Desculpe, mas tive uma reunião muito importante.	Desejo você que tudo corre bem.
B1.13	com portugueses	Desculpe, tinha que chegar à hora, é minha falta, vou não chegar atrasado nunca mais.	Desculpe, professor. Depois vou chegar sempre à hora.	Parabéns, professora. É uma coisa muito feliz que vai ter um bebê. Espero que tudo corra bem. Força!!!
B1.14	fora da escola, com outras pessoas e nas lojas	Desculpe, fui atrasada porque me levanto tarde.	Desculpe, não vou atrasar outra vez.	Desejo que você possa ter o bebê bonito.
B1.15	não utiliza.	Muito desculpe por minha atrasada	Peço desculpa, professor.	Desejo que tudo corra bem, e tenha o bebê bonito!
B1.16	conversação	Olá, muito desculpa, estou atrasada, porque...	Bom dia, desculpe, porque...	Desejo boa sorte por ela :)
B1.17	lojas, restaurantes e com companheiro de piso	Desculpa	Desculpe, com licença, podia entrar?	Boa sorte!
B1.18	na Guiné a LM é português,mas só falam crioulo.	Peço imensa desculpa por minha parte, tive um problema com a minhairmã.	Peço imensa desculpa por minha parte, tive um problema com a minhairmã.	Deseja-lhes uma boa sorte e ao seu bebê que vai nascer.

Anexo III — Dados do Nível CI

Código atribuído	Nível QECRL	Idade	Sexo	Nacionalidade	Países onde já viveu / Quanto tempo	Língua Materna	Língua de Escolarização	Outras LNM	Tempo que estuda Português
C1.1	C1	21	M	Chinês	China	Chinês	Inglês, português	Ingl, port, japonês	2 anos
C1.2	C1	20	M	Chinesa	China	Chinês	Chinês	Inglês	2 anos
C1.3	C1	20	M	Chinesa	China	Chinês	Chinês	Inglês	2 anos
C1.4	C1	20	F	Chinesa	China	Chinês	Inglês	Português	2 anos
C1.5	C1	21	F	Indiana	Portugal (6meses)	Punjabi e Hindi	Inglês e Hindi	Bengali, Marathi, Inglês, Port.	2002-2005 (curso livre)
C1.6	C1	21	M	Chinesa	Portugal (1 mês)	Chinês	Chinês	Inglês	2 anos
C1.7	C1	25	M	Espanhola	Irlanda (6meses) Alemanha (2anos) Portugal (1ano)	Espanhol	Inglês, Alemão	Português	1 ano
C1.8	C1	21	F	Chinesa	China	Chinês	Chinês	Inglês, espanhol, japonês	2 anos

Código atribuído	Contextos em que utiliza Português fora da escola	Pedido de desculpa informal	Pedido de desculpa formal	Expressão de desejo
C1.1	amigos moçambicanos e no trabalho	Peço imenso desculpe pelo meu atraso. Porque hoje encontrei com o trânsito. Espero que possas me perdoar.	Peço-lhe imenso desculpe, professor. Permito que não vou atrasar.	Espero que tudo bem corra bem contigo e as melhoras.
C1.2	compras, viagens, conversas	Desculpa, atrasei-me. Porque apanhei muito trânsito.	Desculpe, professor, atrasei-me. Porque apanhei muito trânsito, o que eu não pensava antes de sair de casa. Peço imensa desculpa.	Bom dia, professora! Espero que lhe tudo corra bem! O bebé já tem nome?
C1.3	com amigos portugueses, japoneses. Espanhóis, etc.	Desculpa!	Peço desculpa por ter o senhor a esperar por tanto tempo. Cheguei atrasado porque...	Cara professora, espero que tudo correr bem com a professora, aproveite o período para descansar, os melhores votos!
C1.4	amigos; visitar sítios portugueses ou brasileiros	Peço imensa desculpa! Estou 30 minutos atrasada por causa do mal tráfico. Vamos a jantar e qu pago por ti, o que achas?	Professor, peço imensa desculpa! Queria muito chegar a horas mas há muito trânsito na rua. Teria saído mais cedo, muito desculpe!	Professora, tenho a certeza que o seu bebé vai ser muito giro! Estou a esperar a sua boa notícia!
C1.5	Trabalhava na embaixada do Brasil na Índia e traduzia inglês-port e vice-versa	Desculpa!	Bom dia/Boa tarde Sr.(a) Pprofessor (a)! Peço desculpa pelo atraso.	Boa sorte e até breve professora! A professora vai nos fazer falta!
C1.6	com parceiro de língua	Desculpe. Estou atrasado porque...	Peço desculpa, Prof., estou atrasado.	Desejo tudo bem para o bebé e a prof.,ao mesmo tempo. gosto de que a prof. possa voltar a dar aulas em breve.
C1.7	Trabalho e amigos em Coimbra	Desculpa por ter chegado mais tarde, tentei ligar-te mas não respondiste, eu pago agora o café, por não ter chegado a tempo.	Desculpe professor, desculpe por ter chegado mais tarde, apanhei chuva no caminho e não consegui chegar curtos.	Carmen, espero que corra tudo bem nos próximos dias e espero nos podermos combinar ponto e conhecer o novo membro da família. Muita sorte nestes dias!
C1.8	senhorio e amigos não chineses	Peço desculpa.	Peço imensa desculpa.	Parabéns. Desejo que tudo corra bem consigo e com o bebé.

Anexo IV – Sugestão de Resolução das Propostas de Trabalho

Sugestão de resolução das propostas de trabalho

Nível B1

1. a) V b) F c) V d) F e) V f) F g) V h) V

2. Por exemplo:

• Chegar atrasado a um compromisso
• Magoar alguém sem querer
• Deixar o telemóvel tocar no meio de uma aula

3.1. a) 2 b) 2 c) 1 d) 2 e) 1

3.2. a) 2 b) 1 c) 2 d) 2 e) 1

4. Espera-se que os alunos formem frases como: *Espero que o curso corra bem, gostava de aprender a falar português o melhor possível, espero que os professores sejam simpáticos, gostaria de conhecer melhor o estilo de vida dos portugueses, (...)*

5.1. “desculpa tantas desculpas”, “desculpa a incompreensão, a falta de tempo”, “desculpa, mãe”, “Peço desculpa por ter chegado atrasado”, “desculpe, professor”, “peço-lhe desculpa pelo atraso”, “Mil desculpas a todos”, “Perdoem-me por ter escrito um texto”

5.2.

Estive a pensar, sei que devo muitas desculpas a várias pessoas. Para começar, desculpa tanta desculpas. Desculpa a incompreensão, a falta de tempo..., desculpa mãe! É a melhor desculpa que te posso dar!

Peço desculpa também ao meu professor de teatro por ter chegado atrasado. Desculpe, professor! Peço-lhe desculpa pelo atraso. Mil desculpas a todos os que magoei!

Enfim, perdoem-me por ter escrito um texto inteiro a pedir desculpas. Mas, se erramos pedimos desculpa, certo?

5.3. a) **pela** b) **por** c) **pelos** d) **pelos** e) **por**

Por exemplo:

Amiga,

Fico muito feliz pelo teu convite, mas não vou poder ir à tua festa de aniversário. Desculpa! Gostava muito de estar aí contigo nesse dia, mas estou em Portugal a tirar um curso de Português e não posso faltar às aulas. Adorava poder ir aí, mas não posso. Espero que tenhas um dia muito feliz e que recebas muitas prendas! Para o ano, não faltarei!

Beijinhos e muitas felicidades, minha querida!

5. Felicidades; boa sorte; parabéns; desculpe; parabéns.

6. “A SIC lamenta o sucedido e pede desculpas pelo eventual mal-entendido”

7.1. A SIC pede desculpa ao Sporting por ter usado uma expressão coloquial que foi considerada depreciativa pelo clube.

7.2. Sim, o jornalista refere que se tratou de um lapso resultante da emissão em direto, mas que nunca pretendeu ofender ninguém. Além disso, realça-se todo o respeito e consideração que o clube merece.

8. Por exemplo:

Pai - Eu sei, querida. Desculpa a forma como eu falei, mas estas coisas revoltam-me muito!

Mafalda - Estás desculpado, paizinho! É importante haver pessoas que se preocupam com este tipo de problemas. Gostava que todas as crianças tivessem uma vida feliz e que não lhes faltasse nada, sobretudo comida.

Pai — Espero que um dia isso aconteça e que o número de crianças abandonadas seja cada vez mais baixo.

Mafalda — Deus queira que sim! No que depender de mim, espero fazer o possível para que isso aconteça.

9. Resposta livre que deve obedecer a alguns critérios: a primeira imagem relaciona-se com algum contexto em que o homem pede desculpa por algo que se esqueceu de fazer; e a segunda com um pedido de desculpa mais emocional, provavelmente de alguém que magoou alguém de quem gosta.

10. Por exemplo:

Sogra — Tem calma, vai correr tudo bem!

Marido — Espero que não aconteça nada de grave. Nunca pensei ficar assim nesta altura...

Sogra — É normal. Ter o primeiro filho é sempre um acontecimento especial. É normal sentir medo e ficar preocupado.

Marido — Desculpe estar aqui a desabafar... Gostava de estar lá dentro com a sua filha, mas neste estado é melhor não.

Sinto-me stressado demais para lhe dar o apoio que devia. Espero que ela perceba isso!

Sogra — Claro que percebe. Daqui a uns minutos já vão estar todos juntos e felizes!

Marido — Deus queira que sim!

Nível CI

1. A um amigo: b) e d). A um professor: a), c) e e)

1.1. As opções b) e d) não são apropriadas para pedir desculpa a um professor, pois trata-se de uma pessoa que ocupa uma posição superior e que merece o respeito dos alunos. Por isso deve ser usado um tratamento formal. Por outro lado, não faz sentido pedir desculpa a um amigo com as opções a), c) e d), porque correspondem a formas típicas de um tratamento formal que não é necessário ter com um amigo.

2. Por exemplo:

Ela — É inacreditável! Sempre a mesma coisa, não adianta marcar uma hora contigo, nunca cumpres o horário!

Ele — Desta vez tens razão, desculpa lá.

Ela — Desta vez? Tenho sempre! Nunca és pontual! Não dá para aguentar mais isto.

Ele — Eu sei que tens razão, mas também não é motivo para tanta discussão. Desculpa-me! Prometo que não volta a acontecer.

Ela — Não acredito em mais promessas, nunca as cumpres.

Ele — Juro que a partir de agora vou ter mais cuidado. Desculpa, querida, a sério. Para compensar a minha falha, que tal um jantar a dois? Queres?

Ela — Não sei se devia... mas tudo bem. Vamos!

3. No próximo ano, espero que termine o curso com boa nota.

3.1. a) Que termine o curso com boa nota! b) Deus queira que termine o curso com boa nota! c) Oxalá termine o curso com boa nota!

4.1.

Notícia	O que faz o falante	Expressões Típicas
<i>Notícia 1</i>	<i>Expressa um desejo</i>	<i>Espero que...</i>
<i>Notícia 2</i>	Pede desculpa	Peço desculpa
<i>Notícia 3</i>	Expressa um desejo	Espero que

5.1. Óscar – Desculpa, André.

6.1. Resposta livre. Escolher, por exemplo, uma das opções:

Sim, concordo. Muitas pessoas são demasiado orgulhosas para admitir que erraram e que têm de pedir desculpa.

Não, não concordo. Todo o ser humano erra. Como tal, deveria ser normal admitir os erros e pedir desculpa quando necessário.

7.1. Por exemplo:

Lisa – Porque é que nunca pedes desculpa, pai? Qual é o problema?

Homer - O problema é que para se pedir desculpa é preciso que se tenha feito alguma coisa de errado. E eu nunca erro!

Lisa – Toda a gente acaba por fazer algo que não devia. Todos erramos! Sabes muito bem que ainda ontem fizeste uma coisa que não devias e que deixou a mãe muito chateada...

Homer – Então, se todos erramos, porque é que é preciso pedir desculpa? Se todos sabemos que é normal errar de vez em quando, o melhor é nem ligar. Até porque não vai ser o pedido de desculpa a apagar o que aconteceu.

Lisa – Não vai apagar, mas pode ajudar. A mãe, por exemplo, ficaria muito melhor se lhe pedisses desculpa.

Homer – Ok. Eu falo com ela mais tarde.

8.1. *Tenho pena.* Sim, o sentimento de arrependimento e lamento mantém-se em todo o poema.

8.2. À mãe.

8.3. “quero pedir-te desculpa, mãe”

8.4. Resposta livre. Algumas alternativas possíveis: prometer não repetir o erro; oferecer alguma compensação; apresentar justificações...

9.1. Espero / Desejo / Quero que todos sejam felizes.

9.2. Podemos expressar um desejo simplesmente através de uma frase iniciada por *que*.

10.1. Desejos do sujeito poético em relação a alguém, possivelmente a mulher que ama.

10.2. “desejo”

10.3. Espero que o sonho se realize.

10.4. Escolher três dos exemplos: sonhos, amor, esperança, alegrias, amigos, família unida.

10.5. Que o destinatário do poema tenha muitos desejos que o levem a alcançar a felicidade.

10.6. Presente do conjuntivo.

11. Por exemplo:

Amiga,

Antes de mais nada, desculpa por não estar presente neste momento tão importante da tua vida. Sei que se aproxima o dia em que terás o teu bebé nos braços. Como não posso estar aí contigo, decidi escrever-te esta carta para que percebas que não me esqueço de ti, mesmo longe.

Espero que corra tudo bem, que tenhas uma hora pequenina e uma criança saudável. Força!

Muito boa sorte e muitas felicidades, minha querida amiga!

Beijinhos e até breve!