

X ATOS DE FALA E ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS REFLEXÕES

ANA CRISTINA MACÁRIO LOPES

Os atos de fala estão inscritos nos novos programas de Português do ensino básico, homologados em 2009, como conteúdos predominantemente procedimentais que devem ser trabalhados em sala de aula, embora não explicitamente sistematizados através de uma metalinguagem. Mais concretamente, os atos de fala são mencionados no 2º ciclo, nas competências específicas Expressão Oral (Participar em situações de interação oral) e Conhecimento Explícito da Língua (CEL), Plano discursivo e textual.¹

No programa de Português do ensino secundário, no módulo Funcionamento da Língua (FL), os atos de fala aparecem sob a designação de atos ilocutórios, e apresentam-se como conteúdos declarativos quer a tipologia searleana, quer a distinção entre atos ilocutórios diretos e indiretos.

Trata-se, pois, de um conteúdo que foi legitimado pelos textos reguladores por excelência das práticas pedagógicas dos docentes, os programas oficiais. Significa isto que se pressupõe uma formação sólida dos professores de Português na área da Pragmática Linguística.

¹ Em ambos os casos se verifica que o conteúdo é apresentado em cinza. No entanto, no CEL, aparecem já em negrito vários atos de fala (afirmações, descrições, ordens, pedidos, agradecimentos, congratulações, etc.). Os descritores de desempenho associados ao conteúdo em questão, nos programas de Português do ensino básico, dizem o seguinte "Detectar, nas formas de realização de um enunciado, o objectivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interação ocorre". Nas notas, diz-se o seguinte: "Actividades de descoberta, produção ou interpretação de diferentes tipos de enunciados de acordo com o objectivo discursivo que preside à sua formulação, focando a atenção dos alunos nos seguintes aspectos da realização linguística: selecção de verbos performativos ou de verbos que exprimam adequadamente o propósito ilocutório; modo verbal; advérbios; interjeições; entoação (modo oral); sinais de pontuação (modo escrito)".

Neste artigo, depois de um breve enquadramento acerca da própria noção de 'ato de fala', proponho-me refletir sobre as seguintes questões: (i) Justifica-se trabalhar os atos de fala na aula de Português língua materna? (ii) Como abordar com os alunos este conteúdo?

Os atos de fala (expressão que o Dicionário Terminológico consagrou como tradução possível de "speech act") correspondem à forma elementar da comunicação linguística. Com efeito, sempre que produzimos um enunciado, realizamos, no uso e pelo uso da linguagem, um determinado ato, de acordo com um determinado objetivo comunicativo, ou seja, de acordo com uma determinada intenção. Inseridos numa comunidade, os falantes estão permanentemente envolvidos em 'jogos de linguagem', práticas de interação que implicam o uso da língua e que pressupõem a existência de regras de natureza social.

Qualquer falante nativo, ao longo do seu processo de socialização, aprende, de forma espontânea e pré-reflexiva, a construir enunciados diversificados que lhe permitem (i) descrever o mundo, quer o mundo externo, quer o seu mundo interno (ii) levar o interlocutor a adotar um certo comportamento; (iii) comprometer-se com a realização de uma ação futura, (iv) expressar o seu sentir face ao mundo.² Assim, ao chegar à escola, as crianças sabem já realizar os atos de fala acima mencionados, uma vez que tal faz parte das competências primárias que o processo espontâneo de aquisição da língua materna envolve.

Coloca-se, então, a questão: qual o papel da escola, e consequentemente do ensino formal, neste âmbito, quando centramos a nossa atenção no ensino-aprendizagem da língua materna?³

Do meu ponto de vista, o que importa evidenciar desde logo é o facto de os atos de fala se construírem linguisticamente. Se é verdade que correspondem a uma intenção, a um determinado objetivo comunicativo, não é menos verdade

2 Deixo propositadamente de fora as Declarações, na medida em que se trata de uma classe particular de atos, fortemente institucionalizados e que requerem, para a sua realização efetiva, um investimento de poder que as situações de interação verbal quotidiana não envolvem.

3 Sobre aquisição e desenvolvimento da competência pragmática no ensino-aprendizagem de uma L2 (estrangeira ou segunda), são múltiplos os trabalhos de investigação disponíveis (cf., e.o. Garcia 2004, Lindberg 2003, Kasper & Rose 2002). Parece consensual que as práticas pedagógicas de natureza comunicativa, articuladas com uma reflexão metapragmática em torno das convenções sociolinguísticas que promovem uma uso contextualmente adequado da língua, são cruciais para a aquisição/aprendizagem de uma L2. Não é este, porém, o cerne da nossa reflexão.

que a consecução desse objetivo depende crucialmente da seleção dos recursos linguísticos adequados. Um exemplo muito simples: não é possível perguntar as horas dizendo 'Estou cheia de frio.' Como afirma Searle, "o querer dizer é mais do que uma questão de intenção; é também uma questão de convenção." (1983: 72-73). E a escolha dos recursos adequados está estreitamente dependente, por um lado, da competência gramatical do falante e, por outro, da sua capacidade de ajustar o discurso a uma situação concreta de interação, em função de parâmetros sócio-psico-comunicativos. Por outras palavras, competência gramatical e competência pragmática são componentes complementares para um desempenho discursivo proficiente num leque alargado de situações sociais.

Ora, sendo inquestionável que as crianças que ingressam na escolaridade formal sabem já fazer muitas coisas com as palavras, nomeadamente, dar uma informação, fazer um pedido ou uma pergunta, dar uma ordem, prometer algo, avaliar positiva ou negativamente uma situação, exprimir sentimentos e emoções, parece igualmente incontroverso que esses atos podem ser realizados (i) em variedades do Português que não correspondem ao Português padrão e (ii) em registos informais nem sempre apropriados aos contextos múltiplos e diversificados de interação que a vida comunitária comporta.

De facto, não podemos escamotear a heterogeneidade linguística dos alunos que frequentam as nossas escolas (heterogeneidade essa que resulta de uma profunda diversidade de processos de socialização, onde as questões culturais identitárias não são despiciendas) e o facto de muitas crianças iniciarem a escolaridade básica sem um efetivo domínio da variedade padrão do Português.⁴ Compete à escola promover o domínio desta variedade por parte de todos os alunos (o que não implica, naturalmente, uma discriminação negativa das outras variedades), pelo que este é já um primeiro argumento a favor de um trabalho de prática e reflexão sobre o conteúdo em apreço.

Por outro lado, a escola, e mais concretamente a aula de língua materna, é um espaço de ensino-aprendizagem de registos formais de língua, quer no plano da expressão escrita, quer no plano da expressão oral, sendo a abordagem

4 Ilustro com alguns exemplos o que tenho em mente: (i) *A gente fizemos uma visita de estudo, (ii) *Haviam muitos alunos com a gripe A, (iii) *Darei-te os apontamentos amanhã, (iv) *Ele não interviu no debate, (v) *Informo aos colegas que devem entregar o trabalho de Inglês amanhã, (vi) *Qual gostas mais?, (vii) *Onde o Rui vive?, (viii) *O que a tua mãe te deu no Natal?, (ix) *Não te assentes em cima da secretária, (x) *A gente vamos jogar futebol.

dos atos de fala um momento que se presta por excelência a uma tomada de consciência da variação diafásica do Português.⁵ Este é, pois, um segundo argumento a favor da inscrição deste conteúdo na aula de Português.

Importa ainda sublinhar que uma reflexão sobre atos de fala que contemple a sua formulação direta e indireta convoca necessariamente um enquadramento sócio-psicológico da comunicação linguística, permitindo trabalhar na prática diversas estratégias discursivas de cortesia, cujo domínio contribui seguramente para o sucesso escolar e social dos alunos. E este é também um argumento pertinente adicional a favor da abordagem dos atos de fala na aula de Português língua materna, que se conjuga aliás de forma muito estreita com o anterior.

Nesta reflexão preliminar, gostaria ainda de me deter nas articulações entre o trabalho sobre os atos de fala ao nível do conhecimento explícito da língua e as outras competências específicas a desenvolver na aula de Português. A compreensão do oral e a expressão oral implicam de forma muito óbvia a capacidade de produzir e interpretar enunciados que cumprem diferentes funções e concretizam intenções comunicativas diversificadas. Assim, o trabalho no âmbito da oralidade, na sua dupla vertente de produção e interpretação, está indissociavelmente ligado à performatividade generalizada que a língua em uso comporta. Desde logo, uma referência às curvas de entoação, suporte prosódico fulcral na construção dos diferentes atos de fala. Por outro lado, parece inegável que treinar a capacidade de distinguir a descrição de um facto da formulação de uma opinião, por exemplo, é um aspeto crucial para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, nomeadamente quando confrontados com géneros públicos e formais do oral.

Também a leitura é uma atividade que se cruza inevitavelmente com a dimensão acional da significação linguística. O contexto paradigmático mais óbvio desta dimensão, no plano interpretativo, é o discurso direto das personagens num texto. No conto tradicional Frei João Sem Cuidados, a plena compreensão da fala do rei a seguir transcrita em (1), implica necessariamente a apreensão do que ele faz ao dizer “se dentro de três dias não me souberes responder, mando-te matar” – uma ameaça:

⁵ Apenas um exemplo, que revela problemas de escolha de registo ao nível das formas de tratamento: (1) #Setôr, você trouxe os testes?

- 1 Vou dar-te uma adivinha e, se dentro de três dias não me souberes responder, mando-te matar. Quero que me digas quanto pesa a Lua, quanta água tem o mar e o que é que eu penso.

Ao nível da escrita, e para além da questão evidente da pontuação, o planeamento e a textualização dependem crucialmente do que queremos fazer com a linguagem. Com efeito, diferentes géneros textuais convocam suportes linguísticos prototipicamente associados à realização de distintos atos de fala: numa notícia ou numa reportagem, predominarão as asserções, numa receita de culinária ou num folheto com instruções de utilização, os atos diretivos, numa crónica de opinião, asserções e atos expressivos tenderão a articular-se, tendo em conta o cariz eminentemente argumentativo deste género textual.

Servem estas considerações para sublinhar que um conteúdo contemplado na sub-competência CEL (ensino básico) ou no módulo FL (ensino secundário) se articula transversalmente com todas outras subcompetências a desenvolver na aula de Português.

Finalmente, uma referência à fecunda interface entre o conteúdo em apreço e outros conteúdos contemplados nos programas no âmbito do CEL/FL. Não é possível trabalhar os tipos de frase sem equacionar o tipo de ato que cada uma delas permite tipicamente realizar, ao ser enunciada. Trata-se de uma constatação óbvia, mas por vezes o retorno ao óbvio tem a vantagem de diluir e dissolver resistências face a uma metalinguagem que pode comportar algum grau de novidade: afinal, na prática pedagógica, os professores sempre recorreram aos atos de fala para explicar os diferentes tipos de frase.

Um outro conteúdo gramatical que se articula estreitamente com os atos de fala é a Modalidade. A título de exemplo, a modalização epistémica de um enunciado permite a produção de asserções não estritas ou não categóricas: na escala dos valores assertivos, o quase-certo (ou provável) e o incerto (possível), paradigmaticamente expressos pelos verbos modais *dever* e *poder*, correspondem a graus diferentes de responsabilização do locutor pela verdade do que diz, ou, noutros termos, a diferentes graus de validação da predicação expressa. Voltaremos mais adiante a este tópico. Também a modalização deontica se articula com os atos de fala, na medida em que, ao asserir como obrigatória ou permitida uma determinada forma de conduta, o locutor pretende levar o interlocutor a agir de uma determinada forma, o que corresponde ao objetivo ilocutório de um ato diretivo.

Um último exemplo: se pensarmos nas realizações diretas dos atos de fala que envolvem o uso de verbos performativos, facilmente vislumbramos um elo entre atos de fala e flexão verbal (modo-temporal e pessoal): é o Presente do Indicativo na 1ª pessoa que é selecionado, e este é justamente um dos contextos em que o Presente em Português assume o seu valor temporal déftico. Por outro lado, se pensarmos nas realizações indiretas de atos diretivos ameaçadores de face do interlocutor, verificamos igualmente que a ponte entre atos de fala e tempos/modos verbais continua a existir. O uso do Imperfeito do Indicativo na formulação delicada de um pedido ilustra claramente o que quero dizer.

Estas breves reflexões visam sublinhar as interfaces permanentes entre gramática e discurso, ou, numa outra formulação, entre sintaxe, semântica e pragmática. De facto, na minha perspetiva, o desenvolvimento do CEL será tanto mais efetivo quanto mais se acentuar a vinculação da língua (enquanto sistema gramatical) às práticas sociais e à interlocução. Citando Fonseca, a língua “é decisivamente enformada por aquilo que corresponde à própria natureza e vocação primeira, que é discursivo-interactiva, da linguagem” (1994: 101).

Passando agora para a segunda questão sobre a qual me proponho refletir – *Como abordar os atos de fala em sala de aula?* –, começarei por sublinhar que as metodologias de ensino-aprendizagem que defendo defluem naturalmente da conceção de língua acima esboçada. Antes, porém, de avançar algumas sugestões de atividades a desenvolver no terreno da sala de aula, gostaria de chamar a atenção para possíveis riscos que uma transposição didático-pedagógica acrítica dos programas pode acarretar. Concretamente, temo que se venha a desenhar uma tendência, sobretudo no ensino secundário, para um ensino-aprendizagem dos atos de fala/atos ilocutórios baseado num mero exercício taxinómico ancorado na tipologia searlina, algo que está à partida votado ao fracasso. Memorizar um conjunto de rótulos que serão esquecidos logo após os momentos de avaliação não promove de todo o crescimento linguístico-comunicativo dos alunos, nem se revela útil do ponto de vista da maturação das suas aptidões cognitivas.

Na minha opinião, a abordagem do tópico em apreço só poderá vir a revelar-se fecunda se o foco for colocado nos recursos linguísticos que permitem construir diferentes atos de fala em Português, começando pelos atos diretos e seus suportes linguísticos convencionais, e complexificando progressiva e gradualmente a aprendizagem até se atingirem os níveis mais elaborados

da indireção. Sendo a aula de LM uma aula de práticas de língua, na oralidade, na escrita e na leitura, e também um espaço privilegiado de consciencialização do funcionamento da língua, nos seus diferentes planos de análise (lexical, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual), faz todo o sentido, num primeiro momento, centrar a atenção dos alunos no leque de suportes que o Português disponibiliza para a realização direta dos diferentes atos. Num segundo momento, a constatação de que nem sempre há uma correspondência biunívoca entre forma e função permitirá avançar para um trabalho sobre os atos indiretos, enfatizando a incontornável dependência entre discurso/texto e contexto,⁶ no plano da interpretação, e evidenciando o caráter fortemente inferencial da comunicação linguística.

Como fazer, então, partindo da ideia central de que a aula de Português é um espaço de práticas de e sobre a língua?

Centremo-nos na asserção, partindo de um excerto de uma crónica de José Gil, publicada na revista *Visão* (30.10.2008), antes da vitória de Obama:

Barack Obama já ganhou. (...) Não se apresentou como o candidato dos negros ou da luta anti-racista. Não privilegiou nem escondeu o facto de ser negro, deixando-se simplesmente ser e ser percebido como o que realmente é: mestiço, um produto da mestiçagem étnica e cultural que gerou boa parte do povo americano. (...) Não deixou que a sua cor de pele se tornasse um factor político. (...) Obama elevou-se acima dos conflitos raciais que tanto dividiram os americanos, encarnando a sua superação e mesmo, subliminarmente, a união da nação (...)

Neste texto, encontramos asserções categóricas, linguisticamente expressas através do seu suporte típico, a frase declarativa: o autor compromete-se em absoluto com a verdade do que diz. Um enunciado declarativo simples, sem lexicalização das modalidades epistémicas, é selecionado quando o falante visa manifestar uma atitude de certeza relativamente ao conteúdo proposicional expresso no seu enunciado. Note-se que se trata sempre de frases declarativas neutras, não marcadas, a maior parte delas na forma negativa. Várias atividades poderiam ser desenvolvidas a partir daqui:

⁶ Falamos de 'contexto' na sua tripla vertente de contexto situacional, verbal e cognitivo.

- i Reescrever o texto, transformando as asserções categóricas em asserções modalizadas: *É possível/provável que não se tenha apresentado como o candidato dos negros ... Talvez não tenha privilegiado nem escondido o facto de ser negro... Creio que Obama se elevou acima dos conflitos raciais...* Esta tarefa permite chamar a atenção dos alunos para a ocorrência do Modo Conjuntivo quando se selecionam expressões modais que expressam não certeza (*é possível/provável que, talvez*). Já a expressão de crença forte (*crer*= tomar como verdadeiro) implica o uso do modo Indicativo.
- ii Reescrever o texto usando o(s) verbo(s) performativo(s) mais apropriado(s), a escolher de entre uma lista (*afirmar, negar, admitir, confessar, acreditar, informar...*).
- iii Verificar qual das três versões se coaduna melhor com a construção de uma argumentação que envolve a expressão de convicções fortes.
- iv Destacar um dos constituintes de uma das frases do texto, por forma a trabalhar a diferença entre frase declarativa neutra, não marcada, e frase declarativa marcada, e refletir sobre o efeito obtido: por exemplo, “Não foi como o candidato dos negros ou da luta antirracista que se apresentou”. Refletir sobre possíveis continuidades discursivas que realcem o caráter contrastivo da marcação de foco (Foi como candidato de todos os americanos).
- v Chamar a atenção para a ocorrência do Sujeito nulo na maior parte dos enunciados do texto, uma das características salientes da realização de asserções em Português, e levar os alunos a tomar consciência do papel do contexto (neste caso, verbal) no preenchimento dos Sujeitos subentendidos (elos elípticos de uma cadeia de referência que assegura continuidade semântica ao longo do texto).
- vi Promover uma reflexão sobre os marcadores de negação em Português, partindo da ocorrência de *não* no texto e passando pela construção de enunciados assertivos de polaridade negativa com *nenhum, ninguém, nada, nunca*, sempre parafraseáveis por enunciados com o advérbio *não* explicitado.

Até aqui, foram sugeridas atividades que operam predominantemente ao nível microestrutural, com enunciados simples de natureza frásica.

Um trabalho de práticas de língua sobre asserções poderia ainda envolver a análise das funções que elas desempenham num nível macroestrutural. Penso nomeadamente no texto argumentativo, como aquele a que acima recorremos, que pode ser perspectivado como uma constelação de asserções funcionalmente diversas: umas configuram as teses/opiniões que o produtor do texto se propõe sustentar, outras plasmam os argumentos que suportam, fundamentam ou justificam essas mesmas teses ou opiniões. Ou seja, quando inseridas num todo discursivo/textual mais vasto, as asserções assumem determinadas funções, correspondentes ao papel específico que exercem na sequência de atos que compõem a cadeia discursiva. Apontem-se algumas dessas funções, para além das que acabámos de assinalar: expansão/elaboração, quer por generalização, quer por especificação, comentário, reformulação, concordância, refutação...⁷

Trabalhadas as asserções diretas, penso que se poderia avançar para um nível mais elaborado de reflexão, partindo de cenários de interação em que frases interrogativas funcionam como asserções indiretas. A reflexão sobre perguntas retóricas como as que se ilustram em (2) e (3), devidamente contextualizadas, permitirá trabalhar os processos inferenciais que garantem a transição do dito para o comunicado:

2 Eu não te avisei? (=eu avisei-te)

3 O ser humano gosta de sofrer? (=o ser humano não gosta de sofrer)

A observação de um conjunto diversificado de dados deste tipo poderá permitir, por generalização e abstração, a extração de um padrão: se a pergunta retórica comportar um marcador de negação, a asserção indireta que através dela se comunica terá polaridade afirmativa; caso contrário, a asserção indireta terá polaridade negativa. Exemplos deste tipo provam claramente que também no plano do uso da língua se encontram regularidades sistematizáveis, pelo que a implementação de metodologias de ensino valorizadoras da construção do conhecimento pelo aluno, a partir da análise de dados, não se restringem ao desenvolvimento do conhecimento gramatical em sentido estrito.

Um outro exercício tendente a pôr em relevo a não correspondência sistemática entre estrutura e função passaria pela análise de enunciados

⁷ Cf. van Dijk 1981, Fonseca 1994.

que permitem realizar atos compromissivos, e que envolvem o uso da frase declarativa. Atente-se em (4):

4 Vou a tua casa amanhã.

Este enunciado pode configurar uma promessa ou uma ameaça, sendo determinantes, para a resolução da sua ambiguidade ilocutória, dados prosódicos e também, crucialmente, informação de natureza contextual.

Vejam agora como poderia ser abordada em sala de aula uma outra classe de atos de fala, escassamente explorada no Português: a classe dos expressivos.⁸ Partindo de Searle 1969, diremos que realizar atos ilocutórios expressivos consiste na expressão de um estado psicológico do locutor relativamente a uma situação, tipicamente descrita ao nível do conteúdo proposicional do enunciado.⁹ O falante expressa uma reação emotiva e/ou avaliativa – gratidão, arrependimento, surpresa, admiração, indignação, apreço... Note-se que tal reação emotiva é muitas vezes “aprendida” socialmente e reflete as convenções e normas sociais e de etiqueta de cada comunidade. Daí que possamos analisar os atos expressivos à luz das suas funções sociais, pois, segundo Norrick 1978, não temos muitas vezes acesso às emoções genuínas que lhes subjazem, mas tão só às que convencionalmente manifestamos em cada situação. Grande parte dos atos expressivos serve para regular as relações sociais entre os falantes de forma harmoniosa e delicada, o que significa que estão ao serviço da cortesia linguística.¹⁰ Naturalmente, esta constatação não exclui a possibilidade de manifestação sincera e genuína de emoções e sentimentos através de atos expressivos, mas acentua tão somente o vínculo estreito entre o uso da língua e o saber-fazer cultural.

⁸ Muito do que a seguir se dirá é contemplado na tese de Mestrado intitulada “Contributos para a análise dos atos ilocutórios expressivos em Português”, defendida em 2009 por Silvéria Palrilha e por mim orientada (disponível em pdf na página web do CELGA). A maior parte das sugestões de atividades que se apresentam foram construídas pela autora da tese.

⁹ Note-se, no entanto, que há subtipos de expressivos que não têm conteúdo proposicional, como acontece com o ato de saudação.

¹⁰ Pensamos em atos como *agradecer*, *saudar*, *dar os pêsames*, *pedir desculpa*, *dar os boas-vindos*, *dar os parabéns*.

Vejam então quais as condições preparatórias dos atos ilocutórios expressivos, de acordo com Norrick 1978. Em primeiro lugar, destaque-se a condição factiva ou de factividade, que corresponde à pressuposição de que a situação descrita no conteúdo proposicional do enunciado aconteceu de facto. Atente-se em (5):

5 Desculpa ter-te falado com tanta agressividade.

Tal como outros verbos expressivos como *lamentar*, *felicitar*, *agradecer* ou *deplorar*, *desculpar* é um verbo factivo, isto é, ativa a pressuposição de que o seu complemento é verdadeiro. Assim, não podemos pedir desculpa por algo que ainda não aconteceu. Trata-se, portanto, de uma condição preparatória que impõe fortes restrições ao nível do conteúdo proposicional do enunciado.

A segunda condição preparatória prende-se com o juízo de valor: o falante faz um juízo de valor acerca dos efeitos que uma dada situação causou no interlocutor ou nele próprio. Por exemplo, ao agradecer, o falante assume-se como beneficiário de uma ação praticada pelo interlocutor. Este juízo de valor repercute-se na terceira condição preparatória, a do reconhecimento de papéis: quem pede desculpa reconhece-se como agente de uma ação que afetou negativamente o seu interlocutor.

Podemos incluir na classe dos atos expressivos os seguintes:¹¹ *pedir desculpa*, *agradecer*, *congratular(-se)/felicitar*, *condoer-se*, *lamentar-se*, *deplorar/censurar*, *dar as boas-vindas*, *perdoar*, *vangloriar-se*, *saudar*, *manifestar um desejo*,¹² *expressar um gosto*.

Note-se que o simples percurso de compreensão de enunciados (orais ou escritos) que realizam alguns dos diferentes subtipos de atos expressivos elencados (felicitação, censura, autoelogio, compadecimento...), que desembocará necessariamente na explicitação do que o falante faz ao dizer X, é já uma prática de língua não dispicienda: de facto, na ausência de um performativo explícito,¹³

¹¹ Para o estabelecimento desta lista, foram tidas em conta as propostas de Searle (1969), Norrick (1978) e Mateus et al. (2003)

¹² Em Mateus et al. (2003: 487-489), apontam-se as frases optativas como suporte básico dos atos expressivos que exprimem desejos do locutor,

¹³ Assinale-se que há sub-classes de atos ilocutórios expressivos que não são expressos por verbos performativos. Pense-se, por exemplo, no ato *vangloriar-se* (ou equivalentes, como *gabar-se*). A compreensão cabal de enunciados como ‘Eu sou mesmo bom!’ ou ‘Ainda não nasceu quem me há de vencer!’ envolve a apreensão do ato realizado pelo falante ao dizê-los: *vangloriar-se/gabar-se*.

a interpretação explícita passa pela capacidade de, fazendo interagir texto e contexto, identificar o ato realizado pelo falante, explicitando-o através de um verbo ilocutório. Ora, ao dominar um reportório progressivamente mais amplo de verbos ilocutórios, o aluno está seguramente a alargar o seu léxico, o que contribui para o seu crescimento linguístico-cognitivo.

Ainda no âmbito do desenvolvimento da competência lexical dos alunos, propor como exercício o estabelecimento de correspondências entre um conjunto de palavras denotando emoções e sentimentos, e um conjunto de expressões usadas em Português para os transmitir (ver anexo 1), proporciona certamente uma ocasião para trabalhar e enriquecer o léxico, explicitando as diferenças (por vezes subtis) de sentido entre, por exemplo, frustração, irritação, hostilidade, compaixão, indignação, decepção. Ser capaz de usar adequadamente estes termos equivale a ser capaz de conceptualizar os estados psicológicos, as emoções ou os sentimentos que eles denotam. E não podemos esquecer, citando livremente Wittgenstein, que o limite da nossa linguagem é o limite do nosso mundo.

São múltiplos os suportes linguísticos dos atos expressivos: verbos avaliativos flexionados na 1ª pessoa do singular do Presente do Indicativo (*lamentar, agradecer, deplorar, adorar, detestar...*), frases exclamativas, frases optativas (frases que expressam desejos do locutor cuja concretização ele não controla) e interjeições.¹⁴ Acrescente-se que, havendo atos expressivos de cariz eminentemente sócio-ritual, como já se referiu, há muitas expressões formulaicas que funcionam como suporte performativo (*obrigada, bem-vindo, parabéns*, entre outras).

Uma das formas criativas de exercitar alguns destes recursos linguísticos passa pela abertura às novas literacias multimodais, presença inegável no quotidiano dos nossos alunos desde que as TIC se tornaram uma realidade. Queremos com isto dizer que é possível propor atividades que ancorem no mundo dos alunos e nas suas próprias práticas de escrita informal via telemóvel ou email, práticas essas que envolvem, como é sabido, elipses, truncamentos e abreviações várias, bem como o recurso abundante a emoticons (ícones emocionais). Tal ponto de partida, familiar e imediatamente reconhecível pelos alunos, será certamente gerador de aprendizagens significativas; o ponto de chegada consistirá na tomada de consciência de que é necessário dominar outros

registos de língua, menos informais e, conseqüentemente mais cuidados, que exigem a construção de frases completas, morfossintaticamente bem formadas, convocam o uso de unidades lexicais eventualmente diferentes daquelas que a coloquialidade sanciona e não se compadecem com uma escrita que ignora as regras ortográficas. O percurso será a produção de um novo texto, com instruções claras no sentido (i) da substituição de todos os ícones emocionais por linguagem verbal e (ii) da construção de enunciados bem formados. Veja-se, a título de exemplo, o exercício apresentado no anexo 2.

Uma outra prática de língua produtiva consistiria em colocar os alunos perante tiras de banda desenhada fortemente impregnadas de atos expressivos, pedindo-lhes que transformem a fala das personagens em discurso indireto (ver anexo 3). Esta prática de escrita permitiria uma tomada de consciência das dificuldades que a transposição pedida envolve, por diversos motivos: (i) a espontaneidade do oral passa pela utilização de interjeições e de marcadores discursivos que não são recuperáveis no relato de discurso, (ii) as imagens permitem expressar emoções e sentimentos que terão de ser verbalizados, (iii) a descrição de um ato de fala expressivo implica o recurso a verbos ilocutórios na 3ª pessoa que traduzem sempre uma interpretação por parte do relator.¹⁵ Por outro lado, um exercício deste tipo permite evidenciar o fosso que separa o uso performativo da linguagem do seu uso meramente descritivo. E no caso da transposição de expressivos, tal revela-se de forma particularmente aguda. Como afirma Potts 2006, uma das características dos atos expressivos é a sua “descriptive ineffability”: speakers are never really fully satisfied when they paraphrase expressive content using descriptive, i.e., nonexpressive terms.” A dificuldade de expressar descritivamente o valor das interjeições será talvez o teste mais radical para validar a “inefabilidade descritiva” dos atos expressivos.

Também a frase exclamativa pode ser trabalhada neste âmbito, uma vez que funciona como suporte prototípico do ato expressivo. Trata-se de um tipo de frase que se caracteriza por processos sintáticos, como a inversão do sujeito (6) e/ou por marcas prosódicas, como o acento de intensidade a destacar um determinado constituinte (7):¹⁶

¹⁴ Referimo-nos a interjeições intencionais, como por exemplo *Bravo!* ou *Oxalá!* que permitem exprimir aplauso (o que corresponde à realização de um ato de congratulação ou felicitação) e desejo.

¹⁵ Sobre este assunto, veja-se Duarte (2001).

¹⁶ Cf. Dicionário Terminológico.

6 Que magnífica é essa história!

7 Essa história é MAGNÍFICA!

Confrontar os alunos, em trabalho oficial, com um corpus de frases exclamativas poderá permitir dois tipos de atividades: por um lado, identificação do objetivo ilocutório do falante, através da reconstituição de cenários de interação verbal; por outro, sistematização das diferenças entre exclamativas totais e parciais. No primeiro caso, os alunos verificarão que não há qualquer inversão da ordem canónica das palavras na frase e que nenhum dos constituintes é elidido (cf. ex.7), sendo decisiva a pontuação para a identificação da curva entoacional típica deste tipo de frase. Os alunos poderão ainda constatar que a ocorrência de marcadores de grau é também um elemento frequente nas exclamativas totais, como se ilustra em (8):

8 Ele é tão esperto!

No segundo caso, ou seja, nas exclamativas parciais, são diversas as configurações disponibilizadas pelo Português. Sem pretender esgotar o leque, assinalem-se algumas delas:

A Frases introduzidas por constituintes ou palavras exclamativas-Q:

9 Como cresceste!

10 Que susto (que) eu apanhei!

11 O que eles têm lido!

12 Quantas vezes esperei por ti!

O falante recorre a estas estruturas frásicas, e nomeadamente às palavras-Q, para ponderar quantitativa ou qualitativamente algo que o afeta. Note-se a ambiguidade de (11), que admite duas paráfrases, uma de natureza quantitativa (veja-se (11a), com um valor de apreciação positiva), e outra de natureza qualitativa (veja-se (11b), com um valor de apreciação negativa ou positiva):

11

a Estou espantada com a quantidade de livros que eles têm lido!

b Estou espantada com a (excelente ou fraca) qualidade do que eles têm lido!

B Frases elíticas introduzidas por constituintes ou palavras exclamativas-Q, combinadas apenas com expressões nominais ou adjetivais, sem qualquer núcleo verbal:

13 Que mulher!

14 Que horror!

15 Que lindo!

C Expressões nominais ou adjetivais intrinsecamente valorativas, com possível ocorrência de marcador de grau no caso das expressões adjetivais:

16 Disparate!

17 Palermo!

18 Tão malcriado!

Numa outra perspectiva, colocar os alunos perante exemplos como os que a seguir se listam permitiria levá-los a tomar consciência das diferenças semânticas entre adjetivos e a concluir, por observação de dados, que as frases exclamativas não são compatíveis com adjetivos que não admitem modificação de grau, por denotarem propriedades não escalares:

19 *Que quadrada é a tua mesa!

20 *Tão ímpar que este número é!

Mas a plena aceitabilidade de enunciados como (21), (22) e (23) mostra também como a estrutura exclamativa pode forçar uma leitura metafórica de adjetivos não graduáveis na sua aceção literal:

21 Que casada que está a Rita!

22 Que grávida está a Ana!

23 Que português está o João!

Num nível mais avançado de escolaridade, nomeadamente no ensino secundário, certos textos podem funcionar como estímulo para uma reflexão mais elaborada sobre atos discursivos, em geral, e expressivos, em particular.

O texto que a seguir se apresenta pode cumprir esta função.

QUE É A REVOLUÇÃO?

POR EDUARDO PRADO COELHO

Gosto de explicar aos meus alunos que há verbos que constituem acções, que são verbos performativos, e que há verbos que são meras descrições. Se eu afirmar: “prometo não voltar a mexer nos teus papéis”, temos uma acção: prometer. Se num romance o narrador diz que “X prometeu que não voltaria a mexer nos papéis de Y”, isto é uma mera descrição. Há, portanto, um uso performativo e um uso descritivo da mesma palavra.

Quando o Presidente da Assembleia da República diz: “Esvaziem as galerias e identifiquem os culpados dos desacetos”, isto é, obviamente um acto. Mas se olhar por uma das janelas do Palácio de São Bento e disser a um deputado que esteja perto: “Começou a chover”, na medida em que a chuva não está no seu poder, trata-se apenas de um verbo descritivo.

Mas há casos ambíguos, ou casos em que se pode deslizar do performativo para o descritivo. Se entre um homem e uma mulher um deles declara pela primeira vez: “Amo-te”, trata-se evidentemente de um acto de extremas consequências; a partir desse momento, o outro, quer ame, quer não ame, tem de se definir em relação a essa nova situação. Mas ao fim de seis anos de casamento o dizer “amo-te” pode ser entendido como mera descrição daquilo que se passa quotidianamente entre os dois.

Há neste ponto uma diferença entre os homens e as mulheres. Os homens tendem a passar mais depressa para a dimensão descritiva do “amo-te”. As mulheres exigem por muito mais tempo (sempre?) o “amo-te” como um performativo. E sentem-se frustradas quando acham que ele já não existe.

Em relação à polémica revolução/evolução, o debate torna-se mais claro à luz desta problemática. É evidente que houve no início uma revolução a que se seguiu uma evolução. Neste ponto Morais Sarmiento tem razão. Mas é também manifesto que existe uma dimensão performativa na palavra “revolução” que permite dizer “eu faço uma revolução na minha vida”. A revolução é da ordem do

fazer. Quanto à “evolução”, ela é mais algo que se enuncia deste modo: “há uma evolução na minha vida” – é algo que se descreve, que se verifica, que se deixa acontecer, mas que pertence às estratégias fatais que nos envolvem. A revolução é sempre de uma visibilidade exuberante: descentra as existências, cria voragens e precipícios, acelera a história e o coração. A evolução é invisível (daí que seja preciso uma campanha publicitária para a tornar visível), passa numa espécie de sonambulismo criador mas retraído, fica antes do sujeito, empurra-o para a história que se faz inconscientemente nas suas próprias mãos.

Da revolução poder-se-á dizer o que Michel Leiris escreveu desdobrando a palavra por dentro: “Révolution: solution de tous rêves?”. A palavra “revolução” sonha, a palavra “evolução” caminha sem energia nem imaginário. Falar na Revolução de Abril é procurar manter o performativo da paixão. Aragon escreveu: “a mulher é o futuro do homem”.

In Público (<http://dossiers.publico.pt/noticia.aspx?idCanal=1290&id=1102061>)

Neste texto, Prado Coelho joga com a duplicidade de funcionamento do verbo *amar*, conjugado pronominalmente na 1ª pessoa do Presente do Indicativo: suporte de um ato expressivo genuíno ou expressão que, com o desgaste da relação amorosa, se rotiniza e esvazia, perdendo, conseqüentemente, qualquer dimensão performativa. Em rigor, *amar*, sendo um verbo estativo, não pode ser considerado como um verbo performativo; mas a reflexão desenvolvida, que põe em jogo questões de género, é suficientemente desafiante para promover uma tomada de consciência sobre a dimensão acional da linguagem humana. Partindo de um texto que faz pensar, estão criadas as condições para um conjunto de atividades sobre o que fazemos com palavras.

Veja-se agora o seguinte texto, em Português do Brasil, retirado de um blogue:

PEDIR DESCULPAS? EU NÃO! [TEXTO COM ADAPTAÇÕES]

29. 03. 2008

POR PAULA HOYOS

<http://www.jesocarneiro.com/wp-content/uploads/dsc01253.jpg>

Odeio pedir desculpas, por várias razões. Orgulho nem é a pior delas. O que mata é o que vem por trás das desculpas. Algumas situações são simples de

lidar. Um pisão no pé, por exemplo (...). Mas em outros casos, desculpa só soa como uma palavra vazia, que tenta reverter algo que não tem volta.

Outro dia, eu fui, digamos, um tanto quanto grossa com alguém que amo na frente de outras pessoas. Sim, eu sabia que estava fazendo asneira. Mas dentro de mim, vem brotando, lá das profundezas do pior lado do cérebro, um pensamento maldoso que toma a temida forma de uma frase extremamente ofensiva, dessas capazes de acabar com o clima de qualquer situação. E aí, depois de um papelão desses, me sinto ainda mais estúpida de ter que pedir desculpas. Como se pronunciar a palavra fosse consertar o que aconteceu...

Sim, eu sei que o objetivo de se desculpar não é reparar o passado, mas mostrar que está arrependido, que sente muito pela asneira que fez. Mas a culpa, a consciência de que a qualquer momento algo pode novamente acionar aquele botão da maldade, faz qualquer desculpa parecer inútil. Não para o outro, mas para mim. (...)

Desculpas não têm propriedade de fazer o fato passado entrar em ebulição e evaporar no ar. A grosseria continua lá, registrada na mente de quem sofreu com minha estupidez. Assumir o erro não faz a culpa sumir. Continuo envergonhada por um bom tempo, até provar pela convivência, que o que fiz foi exceção e não regra.

Por isso que tenho pavor de gente que faz da desculpa um hábito, um vício. Que ofende, erra, trai, mente e pensa que tudo se resolve com um olhar de cachorro que caiu da mudança e um "me desculpa". Para agredir mais só falta dizer "sou humano". Sou capaz de mandar cheirar o pé.

Como hoje estou num dia bom, vou ser otimista. Vou acreditar que se guardar direitinho na minha memória a sensação ruim que é se arrepender e ter que se desculpar, talvez cometa menos erros. E quando ainda assim vacilar, não vou sofrer tanto quanto ou até mais que a vítima. Porque pior que ter que pronunciar essa bendita palavra, é não admitir o erro e negar se desculpar.

Partindo deste texto, várias atividades são possíveis, por exemplo (i) identificar as funções sociais do ato de fala que é objeto de análise; (ii) criar uma

lista de enunciados que permitam realizar o ato em apreço; (iii) identificar as intenções da autora ao escrever este texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter contribuído, com estas reflexões e sugestões de atividades, para evidenciar as potencialidades que um trabalho sobre atos de fala encerra na aula de Português língua materna. As práticas de e sobre a língua, que constituem afinal o cerne do ensino-aprendizagem do Português, põem em relevo a inseparabilidade entre competências e conteúdos, por um lado, e entre gramática e discurso, por outro. As dimensões sociais, subjetivas e interativas da língua estão de facto inscritas na sua estrutura, e o conhecimento explícito da língua que os programas consagram e defendem envolve necessariamente uma dimensão metapragmática.

BIBLIOGRAFIA

Alonso-Cortés, A. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. In I. Bosque & V. Demonte (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3993-4050.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. (Reimp. 1980, Oxford: Oxford University Press).

DT *Dicionário Terminológico* (2008). Ministério da Educação, <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

Duarte, I.M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In F.I.Fonseca, I.M.Duarte & O.Figueiredo (orgs.), *A Linguística na formação do professor de Português*. CLUP.

Fonseca, J. (1994). O lugar da Pragmática na teoria e na análise linguísticas. In J.Fonseca, *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 95-104.

Fonseca, J. (1994a). Dimensão acional da linguagem e construção do discurso. In J.Fonseca, *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 105-131.

Gouveia, C. (1996). Pragmática. In I.H.Faria et al. (orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 383-420.

Lima, J.P de (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Caminho.

Mateus, M.H.M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho.

Norrick, N.R. (1978). Expressive illocutionary acts. In *Journal of Pragmatics*, 2-3, pp. 277-291.

Patilha, Silvéria (2009). *Contributos para a análise dos actos ilocutórios expressivos em Português*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Potts, C. (2007). The expressive dimension. In *Theoretical Linguistics*, 33, pp. 165-198.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. (trad. Port: *Os Actos de Fala*. Coimbra: Almedina, 1981).

Searle, J. (1983) O que é um acto linguístico? In J.P.de Lima (org.) *Linguagem e Acção. Da filosofia analítica à linguística pragmática*. Lisboa: Apáginastantas, 5pp. 9-86.

Van Dijk, T.A. (1981) *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton.

ANEXOS

1 Faz corresponder as expressões da coluna da esquerda com as da coluna da esquerda:

1 Isto é um milagre!	a Irritação
2 Espero que cheguem bem!	b Reprovação
3 É lamentável!	c Desejo
4 Isto parte-me o coração!	d Compaixão
5 Bolas!	e Tristeza
6 Boa!	f Surpresa
7 Estou farta de te ouvir!	g Aprovação
	h Dasagrado

2 Reescreve este diálogo eliminando todos os ícones emocionais e criando enunciados bem construídos:

- Cinema logo à noite?
- Acho que n dá. A minha mãe ta-se a armar em difícil. L : @
- Tao vou ter ctg + tarde
- :D
- Vemus filme tua csa?
- :)
- <3
- :\$
- bj
- beijinho

3 Procura transformar estas tiras de BD em três textos em discurso indireto:

