



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

QU RUNNAN

O ENSINO DE ATOS ILOCUTÓRIOS EM PLE

CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS INSTRUCIONAIS

Trabalho de Projeto, no âmbito do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, orientado pela Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues, e apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

O ENSINO DE ATOS ILOCUTÓRIOS EM PLE

CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS INSTRUCIONAIS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Trabalho de Projeto/Projeto
Título	O ensino de atos ilocutórios em PLE
Subtítulo	Construção de materiais instrucionais
Autor/a	Qu Runnan
Orientador/a(s)	Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
Júri	Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins
	Vogais:
	Doutora Sara Margarida dos Santos Feio de Sousa
	Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Linguísta Aplicada
Data da defesa	23 de Novembro, 2021
Classificação	15 valores



Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante os seminários do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda.

Agradeço aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Letras e da Biblioteca Central, que foram sempre prestáveis no período de pandemia.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram.

Resumo

Hoje em dia, o ensino de conteúdos de natureza pragmática ganha muita atenção na sala de aula de L2/LE, uma vez que o paradigma comunicativo e a sua atenção à componente funcional das línguas têm vindo a ganhar importância. Os educadores têm vindo a concentrar-se em vários aspetos relacionados com a competência comunicativa dos aprendentes, entre os quais se salientam os atos de fala, uma vez que o domínio destes atos deve integrar a competência interacional dos falantes.

Na vida quotidiana, os atos de fala são construídos de forma flexível para expressar cortesia e preservar a face do ouvinte e/ou falante. Contudo, embora a preocupação com a cortesia seja universal, a especificidade de cada cultura decide, em muitos contextos, o que pode – ou não pode – ser expresso. A pragmática transcultural atrai assim a atenção dos estudiosos, e o projeto CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project), cujo objetivo é o de comparar vários atos de fala em diferentes línguas, é o mais conhecido na área de pragmática transcultural e na área da pragmática de interlíngua.

Por causa da natureza complexa dos atos de fala, um eventual período de imersão não é suficiente para apurar a competência pragmática dos alunos. Eles têm que receber instrução explícita adequada. Uma das tarefas principais na aula de L2/LE é aumentar a consciência pragmática (*pragmatic awareness*) dos alunos. Segundo estudos relevantes, a instrução explícita é mais eficaz do que a implícita. Para pôr em prática essa vertente instrucional, os materiais didáticos são imprescindíveis; contudo, os materiais existentes no mercado são escassos e nem sempre são muito autênticos. Hoje em dia, a construção de materiais instrucionais para o ensino de aspetos pragmáticos deve estar em agenda. O objetivo do presente projeto é precisamente o de contribuir para a reflexão em torno da importância destes aspetos, fazendo uma proposta didática relativa a um dos aspetos mais importantes na comunicação humana: os atos de fala.

Palavras-chave: pragmática, atos de fala, competência comunicativa, cultura, materiais instrucionais

Abstract

Nowadays, the teaching of pragmatic content is gaining a lot of attention in the L2/FL classroom, as the communicative paradigm and its attention to the functional component of languages have been gaining importance. Educators have been focusing on various aspects related to the communicative competence of learners, among which speech acts stand out, since the domain of these acts must integrate the interactional competence of the speakers.

In everyday life, speech acts are flexibly constructed to express politeness and preserve the face of the listener and/or speaker. However, although the concern with politeness is universal, the specificity of each culture decides, in many contexts, what can – or cannot – be expressed. Cross-cultural pragmatics thus attracts the attention of scholars and the CCSARP project (Cross-Cultural Speech Act Realization Project), whose aim is to compare various speech acts in different languages, is the best known in the fields of cross-cultural pragmatics and interlanguage pragmatics.

Due to the complex nature of speech acts, an eventual immersion period is not sufficient to improve the pragmatic competence of students. They have to receive proper explicit instruction. One of the main tasks in the L2/FL class is to increase students' pragmatic awareness. According to relevant studies, explicit instruction is more effective than implicit one. To put this instructional aspect into practice, teaching materials are essential; however, the materials on the market are scarce and not always very authentic. Nowadays, the construction of instructional materials for teaching pragmatic aspects must be on the agenda. The objective of this project is precisely to contribute to the reflection on the importance of these aspects, making a didactic proposal regarding one of the most important aspects in human communication: speech acts.

Key words: pragmatics, speech acts, communicative competence, culture, instructional materials

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Pragmática e atos de fala	3
1.1. Pragmática - breve panorâmica.....	3
1.2. Performativos e constativos.....	3
1.3. Condições de felicidade.....	4
1.4. Tipologia de atos de fala de Searle.....	6
1.5. Atos indiretos.....	7
1.6. Princípio da cortesia.....	9
Capítulo II: Pragmática e ensino de línguas estrangeiras	12
2.1. O desenvolvimento do conceito de competência comunicativa.....	12
2.2. Competência pragmática.....	15
2.2.1. Défices de competência pragmática.....	16
2.3. Competências pragmáticas e ambientes culturais.....	19
2.4. Interlíngua e Pragmática de Interlíngua.....	21
2.5. Ensino de aspetos pragmáticos.....	25
Capítulo III: Importância dos materiais instrucionais	28
3.1. Materiais relativos ao ensino de atos ilocutórios.....	31
Capítulo IV: O pedido de desculpas – caracterização e propostas de didatização	37
4.1. O pedido de desculpas – uma proposta de caracterização.....	37
4.2. O pedido de desculpas – didatização.....	41
Nível B1.....	43
Unidade 1: Exprimir um pedido de desculpas, apresentar uma justificação e expressar lamentação.....	43
Unidade 2: Reagir a um pedido de desculpas.....	51
Unidade 3: Gestualidade e Emojis.....	55
Nível B2.....	63
Unidade 4: Assunção de responsabilidades.....	63
Unidade 5: Reparação e promessa.....	69
Nível C1.....	79
Unidade 6: Arrependimento.....	79
Conclusão	86
Bibliografia	87

Introdução

Nos últimos anos, muitos tópicos relativos aos usos da língua, isto é, que são abrangidos pela área da Pragmática Linguística, têm juntado investigadores e docentes para colaborarem no sentido de melhorar a forma de ensinar línguas estrangeiras. Os atos de fala (também conhecidos como atos ilocutórios ou atos de discurso) são um desses tópicos. Muitas vezes, mesmo que estejam em imersão, os alunos, devido à falta da competência pragmática, produzem enunciados contextualmente inadequados que se afastam dos usos nativos e que levam a situações embaraçosas e a falhas de natureza pragmática. Por estas razões, os professores concentram-se em incrementar a consciência pragmática dos alunos e em tentar apostar na construção de materiais didáticos adequados.

Baseando-se em muita investigação já feita na área da Pragmática em geral e da Pragmática da Interlíngua em particular (Huang, 2007; Bardovi-Harlig, 2012; Barron, 2003; Kasper e Rose, 2001; Ishihara e Cohen, 2010; Taguchi e Roever, 2017; Pérez-Hernández, 2020, e.o.), este trabalho tem os seguintes objetivos: (i) esclarecer os conceitos-chave relativos aos atos de fala e à sua importância no âmbito da competência comunicativa, em geral, e interacional em particular; (ii) demonstrar a importância do ensino explícito de aspetos pragmáticos na sala de aula, bem como a importância de materiais didáticos adaptados à área dos usos; (iii) apresentar algumas propostas de atividades para didatizar o tópico 'atos ilocutórios'. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão em torno destes tópicos e para a elaboração de materiais de ensino que visem a melhoria da proficiência pragmática do aprendente.

O trabalho tem quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresentar-se-á o desenvolvimento da teoria dos atos de fala e de outros aspetos e teorias importantes relativas ao mesmo tema. No segundo capítulo, o trabalho

concentrar-se-á nas pesquisas sobre o conceito de competência comunicativa, a qual, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER), inclui a competência pragmática. Algumas reflexões sobre comunicação transcultural e a Pragmática da Interlíngua também serão tecidas nesta parte. De igual forma, discutir-se-á a importância do ensino de aspetos pragmáticos na sala de aula. Ainda neste capítulo, serão analisadas as falhas pragmáticas e prestar-se-á atenção às instruções pragmáticas, indicando o papel dos professores. No terceiro capítulo, esclarecer-se-á a importância dos materiais didáticos. Os estudos e propostas existentes na área em questão também serão apresentados. No quarto capítulo, que será elaborada em torno de um ato ilocutório específico, o pedido de desculpas, apresentar-se-á o conjunto de propostas didáticas para aumentar a competência pragmática dos alunos de PL2/PLE numa área especial.

Capítulo I: Pragmática e atos de fala

1.1. Pragmática - breve panorâmica

Segundo Levinson (1983), a definição de Pragmática é a seguinte: “the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of language.” Por outras palavras, pragmática é o estudo do uso da língua em contexto, sendo os atos de fala um componente básico desse uso.

A teoria dos atos de fala parte do princípio de que falar é agir e de que cada enunciado produzido por um falante, em contexto, constitui uma ação social, como por exemplo: saudar e despedir-se, formular, aceitar ou recusar pedidos, fazer e responder a elogios, pedir desculpas, agradecer, etc. Esta competência que permite aos falantes construir enunciados com uma função social específica é muito importante, pois um enunciado é a unidade mínima de qualquer interação verbal e que faz funcionar a conversação. Por isso, esta competência é fulcral no ensino de uma língua estrangeira. Os aprendentes precisam de saber trocar informações, fazer pedidos, expressar emoções, expor problemas e tudo isto em diálogo com outros aprendentes ou com falantes nativos. Por isso, Celce-Murcia (2007: 48) dá relevância à competência acional que ela define como “the knowledge of how to perform common speech acts and speech act sets in the target language involving interactions such as information exchanges, interpersonal exchanges, expression of opinions and feelings, problems (complaining, blaming, regretting, apologizing, etc.), future scenarios (hopes, goals, promises, predictions, etc.).”

A seguir, vamos esclarecer alguns conceitos importantes associados aos atos de fala.

1.2. Performativos e constativos

O estudo dos atos de fala foi proposto por Austin (1962) e desenvolvido por Searle (1969). A propósito deste tópico, Austin fez duas grandes observações: a

primeira é a de que alguns enunciados não correspondem a asserções, portanto, não se sujeitam ao critério da verificabilidade, não podendo ser verdadeiros nem falsos, como acontece, por exemplo, em: “Bom dia!” “Estás boa?” e “Cale-se!”; a segunda é a de que estas frases não servem apenas para dizer algo, mas são usadas também para realizar um ato. Austin chama-lhes “performativas”. As outras, que se sujeitam ao critério da verificabilidade, são denominadas “constativas”. As performativas são divididas em dois tipos: as performativas explícitas e as performativas implícitas. Um enunciado performativo explícito tem um verbo performativo que torna explícito qual o ato que a frase pretende realizar. Uma frase performativa implícita, ao contrário, não tem verbo performativo. O verbo performativo consiste num verbo que nomeia o ato realizado pela frase enunciada e, em alguns casos, não pode ser omitido. Por exemplo: “Eu declaro-vos marido e mulher”. A frase é performativa explícita por ter o verbo performativo “declarar”. Na frase: “Venha agora!” não há verbo performativo, mas o interlocutor pode interpretar o ato ilocutório, entendendo que é uma ordem por causa da forma imperativa do verbo “vir” e também, se for produzido oralmente, pela entoação do locutor.

Contudo, Austin abandonou depois a diferença entre performativos e constativos, afirmando que todos os enunciados são performativos, mesmo as asserções, que correspondem, segundo Lopes (2018: 141), “à realização de uma ação, a ação de asserir algo” e propôs que todos os enunciados realizam, em simultâneo, três atos de fala: um ato locutório, um ato ilocutório e um ato perlocutório. O ato locutório corresponde à produção de uma expressão linguística com significado. O ato ilocutório corresponde à ação social que se pretende realizar ao proferir uma expressão linguística. O ato perlocutório corresponde às consequências ou efeitos que um dado ato ilocutório produz no alocutário, propositadamente ou não. Destes atos, o ato ilocutório é o mais interessante para os linguistas e este termo passou a designar os atos de fala.

1.3. Condições de felicidade

A teoria das condições de felicidade dos atos performativos foi apresentada pela primeira vez por Austin e desenvolvida por Searle depois. As condições de felicidade são as condições necessárias e suficientes que devem estar preenchidas para que um ato ilocutório não seja imperfeito e seja realizado com êxito. Hoje em dia, as condições de felicidade aperfeiçoadas por Searle são citadas em muitos artigos relevantes e são consideradas regras constitutivas, ou seja, condições que, quando se verificam em conjunto, instituem o próprio ato ilocutório. São elas: condição essencial, condição de conteúdo proposicional, condição de sinceridade e condição preparatória.

A condição essencial diz respeito ao objetivo social do ato ilocutório. Por exemplo, uma promessa corresponde a um compromisso ou obrigação assumidos pelo locutor. Uma ordem corresponde a uma tentativa de agir sobre o alocutário. Para entender a condição de conteúdo proposicional, é importante saber o que é conteúdo proposicional. Este conteúdo proposicional diz respeito ao valor semântico de um dado enunciado, ou seja, às entidades a que se refere e àquilo que delas se diz ou, em termos rigorosos, se predica. No fundo, o conteúdo proposicional diz respeito à relação entre as palavras e aquilo que elas dizem sobre o mundo. Por isso, nalguns casos, o conteúdo semântico dos atos ilocutórios adequa-se ao mundo que já existe, como acontece por exemplo, nas asserções e na expressão de um lamento. Pelo contrário, uma promessa ou um pedido têm um conteúdo semântico relativo a acontecimentos a ocorrer no futuro.

A condição preparatória diz respeito ao conjunto de condições contextuais de base que têm de se verificar para que o ato ocorra: se um falante A faz um pedido a um falante B, e fá-lo porque sabe que B não cumprirá o que A pretende sem que A o peça; esse pedido feito por A é, normalmente, apenas do interesse de A. Mas em outros atos ilocutórios, estas condições de base alteram-se: assim, numa promessa, o interesse já é de B, o interlocutor que recebe a promessa; por outro lado, A acredita que o ouvinte gostaria que o falante A realizasse essa ação.

A condição de sinceridade diz respeito ao estado psicológico que o falante expressa. Por exemplo, uma promessa expressa uma intenção; uma ordem expressa um desejo e uma asserção expressa uma crença.

1.4. Tipologia de atos de fala de Searle

Uma primeira classificação de atos de fala foi feita por Austin e depois aperfeiçoada por Searle. Atualmente, a classificação de Searle (1976) tem mais influência. Partindo das quatro condições ou regras constitutivas no trabalho de 1969, a tipologia de Searle agrupa os atos ilocutórios em seis classes, embora, habitualmente, se fale apenas de cinco. Esses cinco tipos de atos são: atos representativos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos.

Ato representativo é o ato que expressa a crença do locutor na verdade do que diz. Por isso, o ato de fala que o locutor realiza tem um determinado valor de verdade. O locutor apresenta um mundo em que acredita, adaptando assim as palavras ao mundo em que acredita. Por exemplo:

(1) A Alice está a fazer o TPC de Matemática.

O ato compromissivo tem como objetivo expressar a intenção do locutor em realizar a proposição expressa no enunciado, sendo que os casos paradigmáticos deste tipo de ato são: oferta, promessa, recusa e ameaça. Neste caso, o mundo é que deve adaptar-se às palavras. Por exemplo:

(2) Vou ajudá-lo.

O ato expressivo expressa o estado psicológico do locutor relativamente à situação descrita no enunciado, incluindo os casos de pedido de desculpa, acusação, felicitação, elogio e agradecimento. De acordo com Lopes (2018), pode haver adaptação entre a palavra e o mundo no caso dos elogios [cf. (3)] ou das acusações [cf. (4)], em que há proposições completas, mas nos pedidos de

desculpa [cf. (5)], nas fórmulas que expressam votos ou nos agradecimentos [cf. (6)], por exemplo, não existe adaptação entre o mundo e as palavras. Por exemplo:

(3) Tu és tão bonita!

(5) Desculpa!

(4) Foste tu o culpado e isto não se faz! (6) Bom ano novo.

O ato diretivo é o ato ilocutório produzido por um locutor que pretende fazer com que o ouvinte faça algo no futuro. O estado de coisas que o locutor deseja ainda não existe e só vai aparecer depois de se proferir o enunciado e de o outro executar a ação. Por isso, é o mundo que se adapta às palavras. Os casos paradigmáticos podem ser sugestão, ordem, requisição, pergunta e pedido. Por exemplo:

(7) Dê-me o copo.

(8) Posso entrar?

O ato declarativo é o ato que altera imediatamente um estado de coisas assim que é proferido. O locutor traz mudanças ao mundo ao proferir um enunciado. Os casos exemplares são: casamento, batismo, declaração de guerra, excomunhão, nomeações e despedimentos. Normalmente, o ato está associado ao estatuto social do locutor porque só um locutor com um determinado poder pode realizar este ato. Neste caso, o locutor influencia a relação entre o mundo e o conteúdo proposicional. Neste caso, a relação entre o mundo e as palavras é a de que “as palavras criam o mundo”

(9) Juiz: Declaro o arguido culpado!

1.5. Atos indiretos

Os atos de fala também podem ser divididos em apenas dois tipos gerais: ato direto e ato indireto, se tivermos em conta a forma como são formulados. Para

começar, e para se perceber como se distinguem, temos que conhecer a tipologia das frases e o conceito da força ilocutória. Segundo diferentes autores, entre os quais Huang (2007), em maioria das línguas no mundo, as frases são divididas em três tipos básicos: frase declarativa, interrogativa e imperativa, correspondendo a três tipos de força ilocutória convencionais: afirmar, perguntar e ordenar. Por outro lado, a força ilocutória corresponde ao valor ilocutório de um enunciado que permite ao ouvinte, num contexto determinado, reconhecer o objetivo do falante ao fazer ato de fala.

Assim, quando o tipo de frase corresponde à força ilocutória esperada, isto é, convencionalmente associada àquele tipo de frase, ou ao significado pretendido, é considerado um ato de fala direto. Quando o tipo de frase não corresponde à força ilocutória pretendida, isto é, quando há uma dissociação entre a forma e a função, é considerado um ato de fala indireto (Cutting, 2005; Huang, 2014; Searle, 1976). Além disso, a presença de um verbo performativo consiste também numa marca importante do ato direto. Por exemplo:

(10) Peço-te que feches a porta. (direto).

(11) Podes fechar a porta? (indireto).

O primeiro exemplo contém uma frase declarativa com verbo performativo “pedir”. O ouvinte pode compreender diretamente que é um pedido. A intenção do falante também é fazer um pedido. O tipo de frase corresponde assim à força ilocutória e o ato é direto. O segundo exemplo apresenta uma frase interrogativa, mas, contextualmente, o ouvinte é capaz de compreender que o falante não quer uma resposta de tipo ‘sim’ ou ‘não’, pelo que a estrutura interrogativa, aqui, realiza um pedido de forma mais suave.¹ O tipo da frase, interrogativa, não corresponde à força ilocutória de pedido, por isso o ato é indireto.

¹ Este tipo de construções interrogativas funciona como suporte linguístico convencionalizado do pedido indireto.

Contudo, existem também casos mais complexos, nos quais as relações entre o verbo performativo e a força ilocutória não são tão óbvias. Por exemplo:

(12) Eu prometo demitir-te se não vieres amanhã.

A oração subordinante é de natureza declarativa e tem um valor ilocutório compromissivo com o verbo performativo “prometer”, mas o valor ilocutório do ato, na sua totalidade, não é o de fazer promessa, mas sim o de produzir uma ameaça, precisamente porque a subordinada condicional levanta uma hipótese que, a ocorrer, terá consequências indesejáveis. Por isso, não se pode identificar um ato de fala apenas pela presença do verbo performativo. Isso só é válido para frases simples (e, mesmo neste caso, pode haver diferenças) pois em frases complexas, é necessário ter em conta a presença de mais atos ilocutórios e das suas relações. Normalmente há um ato diretor, o principal e outro(s) subordinado(s) (Roulet *et al.*, 1985) e só em contexto se compreende qual a função de todos eles. Além disso, conforme Levinson (1983:264), muitos usos são indiretos. Por exemplo, em português, uma solicitação não é, habitualmente, apresentada na forma imperativa.

Para desenvolver o conhecimento dos atos indiretos, os aprendentes devem aprender a língua-alvo por meio do seu contexto sociocultural, que inclui as regras sociais e as normas culturais associadas ao uso da língua. De facto, na vida quotidiana, o ato indireto tem o objetivo de proteger a face de ambos, ouvinte e falante, e por isso este tema convoca os aspetos relacionados com a cortesia, que variam de cultura para cultura. A natureza complexa dos atos indiretos confirma a importância do ensino explícito de tópicos de natureza pragmática, entre os quais, especialmente, o dos atos de fala, na sala de aula de LE/L2.

1.6. Princípio da cortesia

Teoria das faces:

Antes de mais, para desenvolver os conhecimentos dos atos de fala, temos que conhecer duas teorias-chave. A primeira é a teoria das faces. A teoria das faces foi proposta por Brown e Levinson (1978; 1987), a partir dos trabalhos pioneiros de Goffman. 'Face' é o termo que indica a autoimagem pública que o indivíduo reclama para si. Todo o indivíduo tem face positiva e negativa. Face positiva está relacionada com o desejo de ser apreciado e aprovado pelos outros membros da sua comunidade. Face negativa está relacionada com a reivindicação básica de privacidade, liberdade de ação e preservação pessoal. Em suma, a face positiva é o desejo de pertencer a um grupo e a face negativa é o desejo de ser independente. No entanto, por variadas razões, pode perder-se a face. Os atos de fala que podem fazer perder a face a alguém são atos ameaçadores de face (em inglês, *Face-Threatening Acts*, FTA), como, por exemplo, ordem, pedido e insulto. Por essa razão, há um conjunto de estratégias linguísticas que visam preservar a face ou combater os atos ameaçadores de face. Esse princípio que orienta o nosso comportamento verbal em sociedade, chama-se "O princípio de cortesia"

Princípio da cortesia:

O princípio da cortesia é a segunda teoria-chave no campo dos atos de fala. O princípio foi teorizado por diferentes investigadores, sendo os mais conhecidos Brown e Levinson, que propuseram a existência de uma série de estratégias linguísticas e discursivas para concretizar o trabalho de *facework*, isto é, o trabalho de salvaguardar as faces. Em 1983, um outro investigador dedicado ao mesmo tema, Leech, subdividiu o princípio de cortesia em 6 máximas (Leech, 1983: 131-132): do tato, da generosidade, da aprovação, da modéstia, do acordo e da simpatia. Basicamente, neste modelo, que pretende descrever os comportamentos verbais dos seres humanos em interação, afirma-se que o princípio da cortesia nos leva a evitar a discordância, a ofensa e a manter a concordância e a harmonia comunicativas. Para isso, os falantes tendem a maximizar os benefícios que querem fazer ao outro (a generosidade, a aprovação, a simpatia, a concordância) e a minimizar todos os comportamentos que podem agredir o outro.

As preocupações com a cortesia são universais. No entanto, segundo Gyulai (2012), a importância de cada uma destas máximas pode variar, dependendo das diferentes culturas, assim como podem variar as estratégias verbais através das quais se expressa cortesia. Por exemplo, nas culturas mediterrânicas, incluindo a portuguesa, que é uma sociedade convival, prefere-se a generosidade, a solidariedade, o consenso e o tato (Carreira, 2005). Nas sociedades orientais, a chinesa, por exemplo, aprecia-se o respeito, a distância e a deferência, valorizando-se a estrutura hierárquica e a harmonia entre os diferentes grupos sociais. (*Ibidem*: 150)²

Para realizar atos ilocutórios com sucesso, os falantes têm de considerar estes fatores de cortesia e adequar-se aos *ethes* de cada comunidade, ou seja, aos costumes, aos rituais e às práticas sociais dessa comunidade. No processo de aprendizagem de L2/LE, e tendo como objetivo dotar os aprendentes de competência interacional, permitindo-lhes fazer uma conversa com sucesso, os aprendentes têm que desenvolver competência comunicativa da língua-alvo.

² Citado por Fernandes, G. (2010). O princípio da cortesia em português europeu. Em: *Actes du XXV e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3 - 8 de Setembro, 2007). Acedido em: 15 de Setembro de 2021, em: https://www.academia.edu/973706/O_princ%C3%ADpio_da_cortesia_em_Portug%20u%EAAs_europeu.

Capítulo II: Pragmática e ensino de línguas estrangeiras

2.1. O desenvolvimento do conceito de competência comunicativa

Em 1972, o linguista Hymes propôs o termo “competência comunicativa” para indicar que o conceito de competência linguística, proposto por Chomsky, não descrevia todas as competências que um falante nativo tem de aprender para conseguir comunicar. De facto, para além do saber estritamente linguístico, o falante tem de adquirir regras de natureza sociolinguística para saber usar a língua de forma adequada a cada contexto comunicativo. É, portanto, a dimensão social que se associa ao saber linguístico. Definida por Hymes, (1967, 1972), a competência comunicativa não abarca apenas uma competência gramatical inerente, mas é a capacidade de usar a competência gramatical num conjunto de situações comunicativas diversificadas.

Essa teoria atraiu a atenção de muitos linguistas dedicados ao ensino de línguas estrangeiras. De entre os mais considerados, podemos citar Canale e Swain (1980). Pensado no âmbito do ensino de línguas, o modelo proposto por estes investigadores, que adotaram o enfoque de Hymes, aporta uma “theoretical justification for a new language teaching approach and new teaching materials that were compatible with communication as the goal of second or foreign language teaching” (Celce-Murcia, 2008: 42). Eles consideram que o conceito de competência comunicativa tem de incluir, para além das competências linguística e sociolinguística já previstas por Hymes, uma competência estratégica, que consiste na capacidade de reparar falhas e problemas ao estabelecer comunicação e de realizar vários tipos de planos. E substituíram a designação de ‘competência linguística’, de Hymes, por ‘competência gramatical’. Além disso, Canale adicionou, em 1983, a competência discursiva ao modelo, ficando este, portanto, com quatro subcompetências. A competência discursiva é a capacidade de produzir e interpretar linguagem para além do nível de frase. O modelo de Canale e Swain é

o modelo mais antigo que elabora o conceito de competência comunicativa e tem desempenhado um papel importante no ensino e avaliação de L2; daí que ainda se mantenha, hoje em dia, como fonte de toda a discussão teórica em torno destes conceitos. Todavia, uma das falhas que se podem apontar a este modelo é que Canale e Swain ignoraram as relações entre as quatro competências.

Tendo como objetivo o esclarecimento das relações entre as várias subcompetências, Celce-Murcia *et al.* (1995) propuseram a adição da competência acional ao modelo de Canale e Swain e fizeram duas alterações. Por um lado, a designação de competência gramatical foi alterada e voltou a chamar-se 'competência linguística', esclarecendo os autores que este conceito inclui os conhecimentos de fonologia, sintaxe e morfologia. Por outro lado, o termo 'competência sociolinguística' foi alterado para 'competência sociocultural'. Por fim, Celce-Murcia (2007) propôs um novo modelo, aperfeiçoado. Neste modelo, a competência comunicativa é composta por seis subcompetências, todas articuladas entre si: a competência sociocultural, a competência discursiva, a competência linguística, a competência formulaica, a competência interacional e a competência estratégica. A competência discursiva é a competência central entre as outras e correlaciona-se sempre com as outras cinco competências. A competência estratégica desempenha um papel especial entre as cinco, pois a capacidade de usar adequadamente estratégias pode garantir uma comunicação eficaz em qualquer uma das outras quatro competências. A contribuição do modelo de Celce-Murcia visa esclarecer as relações entre as competências mencionadas.

Nas cinco competências, segundo o modelo de Celce-Murcia, a competência interacional é muito importante, e nela se inclui a competência acional e a competência conversacional. A competência acional indica a competência de realizar atos de fala. A competência conversacional consiste, segundo Sacks *et al.* (1974), em saber gerir eficazmente o sistema de turnos de fala na conversação. Por exemplo: começar ou acabar conversas, mudar de tópico e interromper um falante. Além disso, o conhecimento de como expressar-se através de forma não

verbal também não pode ser ignorado: os gestos, a proxémica e a comunicação háptica são importantes.

No início do Século XXI, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), elaborado pelo Conselho de Europa, foi publicado como um instrumento de política linguística essencial para o ensino e aprendizagem das línguas na Europa. Segundo o QECR (2001: 29)³, existem competências gerais, que não são específicas da língua, e existem competências comunicativas em língua, “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.” Neste âmbito, mais restrito, o conceito de competência comunicativa abrange apenas competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática. E a competência pragmática, no seio da qual se encontra o uso de atos de fala (QECR, 2001: 35) diz respeito a três competências: competência de concepção, competência discursiva e competência funcional. A competência de concepção é a capacidade de usar mensagens sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais. A competência discursiva é a capacidade de organizar frases em sequência para produzir discursos coerentes. Quando um aprendente consegue, com base no “princípio de cooperação”, desenvolver um discurso bem organizado a partir de um tópico, e aproveitar informações de forma adequada, a sua competência discursiva é apresentada.⁴ A competência funcional diz respeito ao uso do discurso proferido e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos. (QECR 2001: 178). Os participantes numa interação produzem atos de fala sucessivamente, de acordo com os seus objetivos ilocutórios, e recebem respostas que têm de integrar

³ Recentemente (2018), foi editado o Volume Complementar (*Companion Volume*) do Quadro Europeu Comum de Referência, um volume que complementa o anterior e que contém novos descritores.

⁴ O princípio de cooperação foi introduzido por Grice. De acordo com o princípio, os participantes de um discurso devem esforçar-se por interpretar todos os enunciados de forma mais explícita e completa possível. Segundo Grice (1975), o princípio de cooperação tem as seguintes máximas: qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira), quantidade (torne que a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso), relevância (não diga o que não for relevante), modo (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade)...

no seu discurso, permitindo que ele prossiga, de acordo com o seu objetivo. Os falantes competentes conseguem construir uma interação verbal, etapa a etapa, desde a secção de abertura de uma conversa até à secção de encerramento e conseguem obter os seus objetivos. Além disso, a competência funcional diz respeito ao conhecimento que os falantes têm de padrões de ação social (ou esquemas interacionais) que subjazem à comunicação. Por exemplo, num contexto simples, se o falante fizer uma pergunta, espera receber uma resposta em vez de um pedido.

Todavia, embora os estudiosos não tenham chegado a uma definição única e consensual do conceito de competência pragmática, todos concordam que a competência pragmática é uma parte importante da competência comunicativa.

2.2. Competência pragmática

Do ponto de vista da comunicação, a competência pragmática é mais importante do que as outras competências porque o objetivo da comunicação é fazer-se compreender e passar informações adequadas ao contexto, ao invés de prestar muita atenção às formas erradas do uso da língua. Por isso é importante ter em atenção esta competência no ensino de línguas estrangeiras. É possível que, quando um aprendente produz um enunciado completamente correto do ponto de vista gramatical, esse enunciado não se adeque ao contexto ou ignore completamente a finalidade comunicativa, a identidade e o estatuto do ouvinte, o contexto da comunicação ou ainda que use uma forma da comunicação que viola a cultura da outra parte. Os erros pragmáticos são mais graves do que os erros gramaticais, podendo conduzir a sérios equívocos comunicativos, uma vez que atingem o plano das relações interpessoais.

É dito por vários estudos que as competências de LM e de L2/LE são muito diferentes. Algumas expressões adequadas na LM podem ser ofensivas na língua-alvo. Por isso, aumentar a consciência pragmática (*pragmatic awareness*) dos aprendentes é uma tarefa importante no ensino de línguas estrangeiras. Diferentemente das crianças que aprendem a sua língua nativa, no ensino de

L2/LE, especialmente a alunos adultos, é natural que eles já sejam competentes no uso da sua língua nativa, tendo desenvolvido uma base rica de conhecimento de natureza pragmática que se concretiza no domínio de um conjunto de estratégias linguísticas, discursivas e comportamentais na sua cultura nativa. Mas atenção: esse conhecimento pragmático adquirido ao mesmo tempo que se adquire a língua materna não pode ser transferido diretamente para a língua-alvo.

Foi precisamente quando se começou a dar mais importância ao aspeto comunicativo no ensino de línguas a aprendentes estrangeiros que se percebeu que a forma como as pessoas de diferentes culturas usam a língua é muito diferente. Também se percebeu que os diferentes contextos de uso podem determinar, embora de forma distinta, a forma como os falantes verbalizam certas intenções.

2.2.1. Défices de competência pragmática

Vários estudos indicam que, embora muitos aprendentes de línguas estrangeiras tenham uma proficiência linguística avançada, não demonstram ter competências básicas de natureza pragmática. Há algumas razões para explicar este défice: É possível que muitos aprendentes que estejam a estudar línguas estrangeiras em regime de imersão não sejam suficientemente expostos à língua-alvo. Em muitos casos, na sala de aula de L2/LE, os aprendentes não recebem *feedback* individual suficiente e adequado relativamente ao seu uso da língua. Por outro lado, há alguma dificuldade em corrigir, por parte do professor, questões que não são de teor estritamente gramatical. Ainda há que assinalar as dificuldades que muitos professores têm em criar atividades em que se treinem competências pragmáticas. Pode ainda adicionar-se um último argumento: também não se espera, normalmente, que os aprendentes usem a língua-alvo de forma exatamente igual à nativa.

E mesmo que a identidade cultural e social dos aprendentes seja considerada, ou seja, embora um falante nativo saiba que o seu locutor é estrangeiro e pode ter hábitos diferentes, as expressões não nativas do aprendente ainda podem levar a

situações embaraçosas e a consequências não esperadas que podem e devem ser evitadas. Por isso, é importante prestar mais atenção às questões de natureza pragmática na sala de aula. O facto de os alunos de níveis mais avançados ainda revelarem dificuldades de natureza pragmática na adequação dos seus conhecimentos linguísticos à língua e à cultura alvo só comprova que a instrução explícita de carácter pragmático é necessária em todos os níveis de desenvolvimento.

No entanto, antes de saber o que ensinar, os professores têm de prever e conhecer as eventuais falhas pragmáticas e as suas causas. As falhas pragmáticas podem ser geralmente divididas em dois grupos: falhas de carácter pragmalinguístico e falhas de carácter sociopragmático. Segundo Thomas (1983: 99): “Pragmalinguistic failure, (...) occurs when the pragmatic force mapped by S onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of the target language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1, to L2.”

Em suma, as falhas pragmalinguísticas são causadas por crenças diferentes de interlocutores na força pragmática do enunciado. As manifestações exemplares das falhas pragmalinguísticas dos aprendentes estrangeiros são: violar os hábitos linguísticos dos falantes nativos, usar erradamente expressões da língua-alvo, não entender expressões da língua-alvo e usar estruturas linguísticas da língua materna que, na língua-alvo, não se adequam aos objetivos ilocutórios pretendidos, fazer equivaler palavras da língua-alvo e da língua materna, reconhecer apenas o significado literal do enunciado sem considerar a verdadeira mensagem subjacente, usar erradamente frases completas e confundir ocasiões de usar sinónimos etc. No fundo, e segundo Thomas (1983: 101), o erro pragmalinguístico é uma questão de dificuldade linguística, quando a correspondência entre forma e função é inadequada.

Quanto a falhas sociopragmáticas, conforme Thomas (1983: 99): “Sociopragmatic failure, a term I have appropriated from Leech (1983:10—11), which I use to refer to the social conditions placed on language in use.”

Marmaridou (2011: 86) aperfeiçoou a definição depois: “sociopragmatic failure results from the speaker’s miscalculation of the social conditions placed on language in use (...)”

Por outras palavras, as falhas sociopragmáticas são causadas por avaliações diferentes dos interlocutores sobre o mundo. Tal pode refletir-se nas perspetivas de cortesia, sinceridade e crença. Por exemplo: Na China, perguntar a uma senhora a sua idade não é nada rude, mas em Portugal, numa outra sociedade, fazer esta pergunta não parece muito adequado nem educado. Se um chinês fizer esta pergunta em Portugal, ele comete uma falha sociopragmática. De igual forma, se um aluno estrangeiro não usar a forma de tratamento adequada quando interage com um professor, também ocorrerá um erro sociopragmático. Também não podemos convidar um muçulmano a comer carne de porco.

Segundo Ishihara e Cohen (2010: 77), as divergências pragmáticas, em geral, podem resultar de diferentes tipos de fatores. Por um lado, essas divergências podem ser o resultado de escolhas intencionais dos aprendentes. Eles têm conceções de mundo, crenças e valores próprios que podem influenciar a forma como se comportam na comunidade-alvo. Segundo pesquisas relevantes, alguns aprendentes escolhem deliberadamente comportar-se de forma diferenciada da dos falantes nativos. O sentido de identidade dos alunos está interligado com a forma como usam a língua. Alguns alunos têm orgulho na sua cultura e optam por não se comportar como seria esperado na cultura alvo para afirmar a sua identidade estrangeira e a sua individualidade.⁵

Por outro lado, também há falhas pragmáticas [ou ‘dissonâncias pragmáticas’, como lhes chama Zamborlin (2007)] motivadas por outros fatores. Neste caso, pode ocorrer transferência de normas pragmáticas da L1, sendo um processo psicológico da interlíngua que vamos discutir na seção 2.4. Ou então sobregeneralização das regras pragmáticas da língua-alvo e pode ainda acontecer

⁵ Mais informações sobre este tópico podem ser encontradas em Ishihara (2006); LoCastro (2003); Siegal (1996).

que as falhas pragmáticas sejam o efeito de materiais instrucionais inadequados. Em qualquer um dos casos, o papel do professor é fundamental, para chamar a atenção para os problemas que advêm de uma falha pragmática, para sensibilizar os alunos para determinadas questões pragmaticamente sensíveis, como é o caso do uso das formas de tratamento em português, por exemplo, para explicar e explicitar os diferentes usos da língua, sempre que for caso disso.

Para ensinar efetivamente pragmática, e mais especificamente pragmática ilocutória, os professores deveriam conhecer a sociedade e a cultura dos alunos.⁶ Além disso, os professores também deveriam distinguir quais são as expressões nativas que são problemáticas para o aprendente estrangeiro e quais não são. Um exemplo não problemático em Portugal: dizer “Chamo-me Daniel”, ao telefonar a um amigo. A expressão portuguesa, embora gramaticalmente correta, não é a habitual quando se faz uma chamada telefónica, mas também não é ofensiva. Pelo contrário, a expressão “O que é que quer?”, produzida por um empregado de uma loja, em vez de “Posso ajudar?”, pode ser ofensiva e problemática. Neste caso, quando os alunos não são capazes de expressar com precisão os significados intendidos, os professores podem oferecer ajuda e instrução adequadas. Em síntese, os professores de LE/L2 têm de estar mais conscientes destes problemas e mais atentos a estas especificidades culturais.

2.3. Competências pragmáticas e ambientes culturais

Os estudos que permitem contrastar aspetos linguísticos entre duas línguas estenderam-se também ao domínio da pragmática (Barron, 2003). E estes estudos deram início ao campo de investigação que veio a ser conhecido como pragmática contrastiva. Os estudos contrastivos concentram-se em analisar como se realizam funções comunicativas específicas em línguas diferentes. Um estudo típico seria a pesquisa das estratégias linguísticas usadas na realização do ato de fala "pedido" em alemão e em inglês, por exemplo. Esses estudos mostraram as diferenças entre

⁶ Este seria o cenário ideal, mas quase nunca é possível.

as estruturas linguísticas utilizadas, mas também as especificidades culturais de cada comunidade, o que atraiu a atenção de pesquisadores. Em consequência, de uma perspectiva contrastiva, os estudiosos passaram para a análise da comunicação transcultural.

Conforme House (1986: 282), a pragmática transcultural é uma área de pesquisa que compara a maneira como duas ou mais línguas são usadas na comunicação. Tal como foi já mencionado, a importância de determinados princípios de cortesia pode variar de cultura para cultura e a forma como se traduz linguisticamente uma intenção (as chamadas convenções pragmalinguísticas) também varia de cultura para cultura.

Por exemplo, se eu ajudar uma senhora a pegar no seu chapéu que caiu ao chão, em Portugal, vou receber um agradecimento: “Obrigada!”, mas, no Japão, na mesma situação, vou receber um pedido de desculpas: “Desculpe!”. (Benedict, 2005: 98). Benedict analisou profundamente a ocorrência desse fenómeno no seu livro *The Chrysanthemum and the Sword*. E há duas razões para esta opção na língua japonesa: A primeira relaciona-se com o facto de o chapéu ter caído, o que me causou um problema e me obrigou a tomar uma atitude. A segunda é que somos apenas estranhos na rua e, por isso, ela não consegue retribuir o meu favor. Por estes dois motivos, ela tem que me pedir desculpa. Hoje em dia, o pedido de desculpa neste caso é considerado como uma forma de agradecimento. Contudo, o pedido de desculpa pode confundir um ouvinte estrangeiro que conhece a língua japonesa mas não conhece a cultura japonesa. Em suma, e de acordo com Benedict, na cultura tradicional japonesa, ter medo de ficar a dever favor aos outros faz parte do carácter único dos japoneses. Às vezes, quando aceitam favores, parecem mais nervosos do que felizes. Isso ocorre porque eles não conseguem retribuir esse favor e estão com raiva da sua incapacidade, mas também aborrecidos com os ajudantes que os colocaram naquela situação embaraçosa. O exemplo confirma outra vez o papel importante dos conhecimentos da cultura e da sociedade da língua-alvo no processo do estudo da língua.

O projeto CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project), de Blum-Kulka e Olshtain (1984), é o projeto mais conhecido nesta área da pragmática transcultural e o que verdadeiramente iniciou as pesquisas que hoje se integram na área que atualmente se chama 'Pragmática da Interlíngua'. No projeto, estudaram-se dois atos ilocutórios particulares, pedidos e pedidos de desculpa, produzidos por nativos e não nativos, falantes de diferentes línguas. O objetivo principal do projeto era comparar o uso dos dois atos ilocutórios em oito línguas ou variedades diferentes. Os investigadores que conceberam o estudo analisaram a ocorrência de pedidos diretos e indiretos, a escolha de estratégias de cortesia, a existência de atos preparatórios e os tipos de estruturas linguísticas utilizadas por cada grupo de falantes. E verificaram muitas diferenças na comparação entre as várias línguas.

Em suma, segundo Kecskes (2014: 17) o grande objetivo da pragmática transcultural "has been to investigate and highlight aspects of language behavior in which speakers from various cultures have differences and similarities." Por esta via, compreende-se que o contributo que o ensino da pragmática pode dar ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos é inestimável, ao fazê-los tomar consciência da diversidade de crenças, valores, de formas de comunicar e de socializar, tornando-os mais ricos e mais abertos à outra cultura e a outras formas de entender o mundo.

2.4. Interlíngua e Pragmática de Interlíngua

Interlíngua:

A interlíngua é o sistema linguístico emergente que os alunos de uma LE/L2 vão construindo durante o processo de aquisição dessa nova língua, a língua-alvo (Selinker, 1972). À medida que aprendem uma segunda língua/língua estrangeira e se tornam mais proficientes, esse sistema linguístico em construção – a interlíngua – vai sendo reorganizado, aproximando-se cada vez mais da língua-

alvo. De acordo com Selinker⁷, a interlíngua de um aprendente de LE/L2 é considerada um sistema linguístico próprio, diferente da LM e diferente da língua-alvo, que vai mudando com a experiência e a maior proficiência na língua-alvo, embora mantenha sempre, em maior ou menor grau, características da LM. Tal como em outras áreas de descrição linguística se fez investigação sobre as interlínguas dos aprendentes, também se desenvolveram pesquisas sobre alguns aspectos pragmáticos do âmbito da interlíngua, gerando-se até uma nova área de investigação: a Pragmática da Interlíngua. Esta disciplina, que conjuga, segundo Barron, (2003: 27), contributos da Pragmática Transcultural e da SLA (*Second Language Acquisition*), pesquisa o grau de compreensão e a competência na produção dos atos de fala por parte de falantes não nativos, bem como a aquisição de conhecimento geral sobre de atos de fala em LE/L2 (Kasper e Dahl, 1991: 215). Segundo Kecskes (2014), a Pragmática da Interlíngua analisa “how L2 learners produce and comprehend speech acts, and how their pragmatic competence develops over time.”

Selinker propôs também um ponto controverso: que todas as interlínguas fossilizam. A fossilização é, de acordo com Baralo (1996, 43), um mecanismo pelo qual o falante conserva na sua interlíngua certos elementos e regras da sua LM em relação a uma determinada LA. Selinker (1972) indicou que a interlíngua era formada por cinco processos psicológicos:

- a) *Native language transfer* (transferência da LM);
- b) *Overgeneralization of target language rules* (sobregeneralização das regras da língua-alvo);
- c) *Transfer of training* (transferência induzida pelo processo de ensino-aprendizagem);
- d) *Strategies of communication* (estratégias de comunicação);
- e) *Strategies of learning* (estratégias de aprendizagem).

⁷ Citado por Tarone (2014).

- A transferência da LM

Nos cinco processos psicológicos, a transferência da LM desempenha um papel fundamental na formação das regras de interlíngua. Por exemplo, quando os portugueses aprendem inglês, é possível considerarem que o conceito correspondente à forma “*mesa*”, em português, é exatamente igual ao conceito que corresponde a “*table*” em inglês, desenvolvendo assim a interlíngua, na qual a palavra “*mesa*” não pode ser usada em expressões como “*table of contents*” (índice)” ou “*table the motion*” (adiar a moção).

- Sobregeneralização

O segundo processo psicológico é a sobregeneralização. Os aprendentes conhecem uma regra geral de LA, mas não dominam todas as exceções. Por exemplo, os alunos que aprendem o português como LE sabem que, tipicamente, um nome que termina em *-a* é feminino e, portanto, tem um determinante também feminino: *a casa; a menina; a lua; a caneta*. E depois usam, erradamente, a expressão ‘*a mapa*’, ignorando que se trata de uma exceção.

De qualquer modo, a sobregeneralização é uma evidência óbvia do progresso na aquisição de uma língua segunda, mostrando que os alunos já dominam a regra geral e a próxima etapa é só conhecer exceções.

- Transferência induzida

A transferência induzida ocorre quando os aprendentes conhecem as regras através dos materiais didáticos. O problema é que as regras não se adequam a todos os contextos. Tarone (1994: 749) apresenta o seguinte caso: “For example, a lesson plan or textbook that describes the past perfect tense as the ‘past past’ can lead the learner to erroneously use the past perfect for the absolute distant past – for all events that occurred long ago, whether or not the speaker is relating these to any more recent or foregrounded event, as in the isolated statement, *‘My relatives had come from Italy in the 1700s’.” Um outro exemplo deste tipo é o que

ocorre quando o aprendente de uma LE usa expressões demasiado formais com colegas quando estão fora da sala de aula. Estes desvios são considerados “erros induzidos”.

- Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação são usadas quando os alunos já têm conhecimentos de LA, mas estes conhecimentos não são suficientes para apoiá-los a expressarem-se com fluência, como falantes nativos. Neste caso, eles podem substituir a palavra que querem dizer por sinónimos, gestos, ou a descrição da sua função. Por exemplo, na minha sala de aula, uma aluna chinesa que não conhece a palavra “ova” em português e usa a expressão “o filho de peixe”. Um outro exemplo é que um aluno de nível A1 quer apresentar o seu avô ao seu professor brasileiro mas não conhece a palavra “avô” e diz “Ele é o pai do meu pai”. As expressões deste tipo da interlíngua podem ser, em alguns casos, usadas num período longo se a comunicação for bem-sucedida.

- Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem ocorrem quando os aprendentes tentam dominar a LA, tais como mnemónicas, imagens, estratégias de memorização que usam para se lembrar das palavras de LA. Estas estratégias são úteis, mas também podem levar aos desvios. Por exemplo, um aprendente chinês quer lembrar-se da palavra “caso” com mnemónica “case” de inglês, mas usa ainda “case” quando quer falar português.

Pragmática de Interlíngua:

Saber saudar adequadamente um estranho, fazer um pedido ao chefe, elogiar o colega de classe ou pedir desculpas a um colega por estar atrasado são exemplos de situações em que a competência pragmática é necessária para realizar interações harmoniosas. Por estes exemplos, podemos concluir que não só os atos

ilocutórios constituem um elemento fundamental a analisar no âmbito da pragmática da interlíngua, como também é necessário conhecer as normas sociais que regulam os nossos comportamentos, ou seja, os princípios de cortesia. Por isso, Barron (2003: 27) afirma que os estudos efetuados sobre a Pragmática da Interlíngua se concentram “in the range and contextual distribution of strategies and linguistic forms used to convey illocutionary meaning and politeness.

2.5. Ensino de aspetos pragmáticos

Conforme foi mencionado acima, o papel da instrução no ensino tem recebido especial atenção nas pesquisas sobre o desenvolvimento da competência pragmática, sobretudo quando se começou a ter consciência das dificuldades dos aprendentes nesta área. Sabe-se que o número de alunos por turma, as poucas horas de contacto entre o professor e o aluno e ainda as poucas oportunidades de interação com nativos podem ser fatores que obstaculizam as aprendizagens de carácter pragmático. (Rose, 1999).

Desta perspectiva, a maioria das pesquisas realizadas em contextos de L2/LE sugere que a instrução é necessária e eficaz, uma vez que os alunos que a receberam estão em vantagem face aos outros (Bardovi-Harlig e Hartford, 1993). Contudo, qual é a metodologia mais efetiva no ensino dos aspetos pragmáticos que enquadram os usos linguísticos? Os estudiosos concentram-se em duas abordagens: instrução explícita e implícita. A instrução explícita (dedutiva) é aquela em que o professor fornece conceitos, explicações e regras, ou seja, informação metapragmática e deixa os alunos treinar, podendo discutir depois, com eles, as suas performances. A instrução implícita (indutiva) passa por outra estratégia: o professor pede aos alunos para fazerem exercícios ou atividades que envolvam aspetos de pragmática, sem dizer nada, e deixa-os inferir e tirar as suas próprias conclusões permitindo-lhes que construam as suas regras de pragmática.

Conforme muitas pesquisas apontam, a instrução explícita é mais eficaz do que a implícita (House e Kasper, 1981; House, 1996; Rose e Ng Kwai-Fun, 2001; e Takahashi, 2001).

House e Kasper fizeram um estudo – que envolveu alunos alemães da universidade que aprendiam inglês como língua estrangeira – e que se concentrou em vários marcadores discursivos. O estudo envolveu instruções explícitas e implícitas para dois grupos distintos de alunos. O resultado do estudo mostrou que ambos os grupos melhoraram, mas o grupo que recebeu instrução explícita teve uma vantagem sobre o grupo que recebeu instrução implícita. Além disso, indicou House (1996), os alunos que receberam instrução explícita mostraram ter capacidade para usar mais marcadores e estratégias discursivas do que os do outro grupo. Um estudo comparativo também foi realizado por Rose e Ng Kwai-Fun (2001), e por Takahashi (2001). Os primeiros prestaram atenção ao ensino da expressão de elogios e das suas respostas. Os alvos eram alunos universitários, aprendentes de inglês em Hong Kong. O segundo concentrou-se nas estratégias de pedido. Os alunos-alvo eram aprendentes japoneses de inglês. Os dois estudos também confirmaram que a instrução explícita é mais eficaz do que a implícita.

Contudo, há outros estudos que avançam conclusões diferentes. No estudo de Fukuya e Clark (2001), por exemplo, sobre as estratégias de mitigação, os pesquisadores distribuíram aleatoriamente os alunos de inglês como L2 em três grupos diferentes: (Focus on Form⁸, Focus on FormS e grupo de Controle). Foram criadas duas versões de um vídeo que continha pedidos com estratégias de mitigação: um vídeo apenas com legendas destacadas na parte de mitigação, com o objetivo de aprimoramento de *input*. O outro vídeo tinha instruções explícitas das estratégias de mitigação sem legendas destacadas. O grupo Focus on Form assistiu ao vídeo apenas com legendas destacadas. O grupo Focus on FormS assistiu ao vídeo com instruções explícitas. O grupo de Controle assistiu a um vídeo diferente sem pedido nenhum. O resultado indicou que os três grupos não

⁸ Segundo Loewen (2018). “Focus on form and focus on forms refer to differing instructional practices in the second language classroom. Focus on form consists of primarily meaning-focused interaction in which there is brief, and sometimes spontaneous, attention to linguistic forms. In contrast, focus on forms involves a primary emphasis on linguistic structures, often presented as discrete grammar rules or other metalinguistic information.”

revelaram diferenças substantivas na melhoria da sua competência pragmática, facto que, de acordo com os autores, pode conduzir a uma reavaliação da pertinência de uma abordagem focus on form no ensino da vertente pragmalinguística.

Também as análises de Izumi (2002) e de Martínez-Flor (2004) vão no mesmo sentido. Os seus estudos sobre o ensino do ato ilocutório de sugestão não revelaram, de igual modo, grandes diferenças na melhoria da capacidade pragmática, quando comparados os grupos que receberam instrução explícita e instrução implícita.

Em suma, embora a instrução explícita e implícita possam ser ambas muito úteis, a maioria dos estudos aponta para a instrução explícita como estratégia para aumentar a atenção do aprendente para determinadas formas e seu uso e para a compreensão do contexto que enquadra essas formas.

Capítulo III: Importância dos materiais instrucionais

Uma vez comprovada a necessidade de instrução explícita, passamos a outra reflexão. Para desenvolver a consciência pragmática de um aprendente e aumentar a sua sensibilidade relativamente aos diferentes usos contextualizados da língua-alvo, os materiais instrucionais são uma ferramenta bastante importante.

No entanto, muitos, senão mesmo a larga maioria dos materiais de ensino de línguas comercializados hoje em dia falha por não prever essa componente pragmática e por não conter atividades que a desenvolvam. Conforme afirmam Ishihara e Paller (2016), “(...) English language teaching (ELT) materials have been severely criticized by researchers of pragmatics for their lack of authenticity or the stiltedness of the language presented as a model for learners as well as for the scarcity of activities designed to facilitate the analysis of contextualized language use by learners (...)”

Por estas razões, nos últimos anos tem havido um grande aumento e desenvolvimento de materiais instrucionais que envolvem outras componentes para lá das estruturas e das formas, como por exemplo o desenho de um contexto social que enquadra as trocas verbais e a apresentação de interações autênticas. De facto, há dois pontos essenciais a ter em conta nestes materiais: os alunos devem contactar com amostras de usos autênticos e devem receber primeiro o *input* e só depois refletir, treinar e produzir (Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor, 2003). Parece-nos, todavia, que há mais dois pontos a ter em conta. Os alunos devem contactar com os usos da língua-alvo desde os níveis iniciais e esses usos devem ir sendo apresentados de forma gradual e cada vez mais complexa.

Nos últimos anos, a construção de materiais didáticos ganha, portanto, atenção. O material pode ser um caderno de exercícios, um vídeo, um livro de texto, ou seja, qualquer informação que permita a aprendizagem de língua. Taguchi

(2011) apresenta alguns tipos de atividades que têm sido propostos, partindo de diferentes domínios de intervenção:

Consciousness-raising tasks – os alunos ouvem uma conversação, através de um áudio ou de um vídeo, com a atenção dirigida para determinados traços pragmáticos e para variáveis sociais específicas.

Receptive-skills tasks – os alunos são expostos a *input* de natureza pragmática e têm de avaliar a sua adequação através de uma escala ou selecionando a forma adequada a partir de uma lista de expressões.

Productive-skills tasks – os alunos podem realizar atividades de role-play, assumindo diferentes papéis em cenários hipotéticos, mas bem definidos do ponto de vista social, conversas estruturadas, DCT, *cloze tests*. Estes são, muito provavelmente, os materiais que mais são propostos nos manuais.

Por seu turno, Martínez-Flor e Usó-Juan (2006) propuseram um modelo geral de desenvolvimento de competências pragmáticas que prevê seis etapas (pesquisa; reflexão; receção; raciocínio; ensaio; revisão). Supondo que o tópico em análise é um determinado tipo de ato ilocutório, as duas primeiras fases dizem respeito à recolha de dados na LM e à análise desses dados em função de determinadas variáveis (sexo e estatuto social, por exemplo). Na terceira e quarta fases, os aprendentes recebem informação explícita sobre as versões desse ato ilocutório na língua-alvo e são levados a analisar esses atos na língua-alvo. Nas duas últimas fases, os aprendentes põem em prática o que aprenderam, em atividades comunicativas situadas, e recebem o respetivo feedback (Usó-Juan e Martínez-Flor, 2008; Taguchi, 2011). Este modelo é interessante porque conjuga e compara o conhecimento que o aprendente tem da sua língua e cultura maternas com atividades de *awareness raising*, de instrução explícita na língua-alvo e com práticas interacionais situadas com *feedback*.

Hoje em dia, a tecnologia também é usada no ensino de pragmática. A abordagem a que se chama Computer Assisted Language Learning (CALL) oferece mais opções para a instrução de natureza pragmática. Vejamos alguns exemplos e as suas aplicações em áreas específicas do ensino de aspetos pragmáticos:

Programa de computador da prática da língua árabe – um programa informático pensado por Ward, Rafael, Al-Bayyari, Solorio (2007). Os alunos devem usar *backchannels* (enunciados breves que denotam uma escuta ativa, por parte do ouvinte), produzindo-os em resposta a enunciados pré-gravados. Analisando a proficiência e o tempo dos seus *backchannels*, o computador vai dar-lhes feedback certo.

Discourse Ware – concebido por Utashiro e Kawai (2009), é um curso de computador para aprendentes da língua japonesa. Neste caso, os aprendentes tinham recebido instruções do computador acerca dos diferentes *reactive tokens* (enunciados reativos, também apelidados de *backchannelling*), durante mais de duas semanas, e depois assistiram a videoclipes da conversa de falantes nativos, identificaram e praticaram os *reactive tokens* aparecidos nas conversas ouvidas. O resultado mostrou grandes avanços em tarefas produtivas e recetivas. Além disso, depois das instruções, é aumentada substancialmente a consciência dos *reactive tokens*. Segundo as observações, é sugerida assim a instrução explícita no ensino de *reactive tokens* e também a importância da aprendizagem em regime de imersão ao usar CALL para aprender pragmática.

Synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) – os aprendentes estabelecem diálogos online, com falantes nativos, no contexto oferecido pela CMC, que é mais fácil para os aprendentes repararem em características pragmáticas. Conforme os estudos prévios, os aprendentes obtiveram avanços na área dos atos de fala, incluindo no aspeto de pedido de desculpa. (e.g., Gonzalez-Lloret, 2008; Kakegawa, 2009; Sykes, 2005; Vyatkina e Belz, 2006; Wishnoff, 2000).

Plataformas sociais virtuais (e.g., *Second Life*) – os alunos podem aprender pragmática imersivamente num designado mundo virtual online. Hoje em dia, redes sociais, comunidades de interesse na Internet, mundos virtuais multiusuário tridimensionais e jogos online ganham a atenção dos pesquisadores na área de estudo do ensino de L2/LE, sendo novos locais possíveis para aprender uma L2/LE. A vantagem do estudo neste regime de imersão é que estes locais

oferecem aos aprendentes vários desempenhos e identidades diferentes em diversos contextos sociais. Os sentimentos dos desempenhos diferentes podem estimular os seus interesses na aprendizagem. Além disso, é oferecida interação social de baixo risco. Os aprendentes não precisam de se preocupar em não perder a face ou em não ofender o interlocutor como fazem no mundo real. Eles podem ter várias oportunidades para praticar atos de fala num ambiente relativamente relaxado.

Por fim, o professor deve ter em atenção outros dois pontos. Por um lado, é preciso ter a noção exata de que não é possível ensinar tudo, uma vez que o professor está a ajudar o aprendente “to understand how sociocultural constraints and situational factors influence pragmatic choices” (Limberg, 2015: 16) e estas questões são de tal modo amplas que não seria possível tentar chamar a atenção para todos os aspetos.

É ainda pertinente pensar, embora seja discutível, que, tal como afirma Kasper (1997), “[c]ompetence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2.”

Por outro lado, o objetivo da instrução e do contacto com material e atividades de natureza pragmática nunca deve ser o de ensinar ao aprendente uma fórmula ou uma norma, demasiado limitadora, sobre a língua-alvo, mas sim o de sensibilizar o aluno para os aspetos sociais envolvidos no uso da linguagem e o de ajudá-lo a familiarizar-se com o leque de opções pragmáticas que a língua que está a aprender lhe proporciona para interagir em determinados contextos [Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor (2003)].

3.1. Materiais relativos ao ensino de atos ilocutórios

Nesta secção, apresentaremos os exemplos de atividades relacionadas com atos de fala em livros didáticos existentes no mercado. De momento, esta área

ainda é relativamente nova e não há muitos materiais disponíveis. No entanto, cada vez mais estudiosos realizam pesquisas nesta área e propõem algumas atividades e ideias que podem ser utilizadas em sala de aula, que serão resumidas a seguir. Devido ao número limitado de materiais, escolhemos um ato de fala específico: o pedido de desculpa.

O pedido de desculpa é considerado um ato expressivo, ou seja, um ato bastante ritualizado e normalmente dependente de convenções sociais. Como traduzem estados psicológicos e têm a função social de regularizar as relações humanas e restaurar a harmonia interacional, após uma quebra, estes atos estão intimamente ligados a rituais sociais e a questões de cortesia, razão por que diferem de língua para língua e de cultura para cultura. Por esta razão, é necessário dar-lhes alguma atenção na aula de língua estrangeira/língua segunda.

Uma breve análise de alguns manuais de português língua estrangeira, quer mais antigos quer editados recentemente, mostra que alguns atos ilocutórios são profundamente abordados e trabalhados, como por exemplo, pedir e dar conselhos ou sugestões; fazer pedidos (Ferreira e Bayan, 2019; Tavares, 2003; Oliveira, Ballman e Coelho, 2006; Oliveira e Coelho, 2007; Kuzka e Pascoal, 2014; Dias, 2015); convidar, aceitar e recusar convites (Tavares, 2003; Oliveira, Ballman e Coelho, 2006; Ferreira e Bayan, 2009), enquanto outros não são sequer mencionados. Mesmo no caso dos atos expressivos, os atos mais ligados a rituais sociais, o que predomina é o trabalho em torno da expressão de um desejo, mas não se encontra com frequência *input* a propósito de atos como o dar as condolências ou o ato de expressar fórmulas de despedida – um ato muito complexo em português europeu.

No que respeita ao pedido de desculpas, foi encontrada alguma informação, embora muito escassa, em Tavares (2003), Neves (2016 e 2017) e Coelho e Oliveira (2017 e 2018) Nestas obras, há pequenas informações e /ou atividades em que surge o pedido de desculpas, mas sem qualquer explicação de natureza metalinguística a acompanhar.

No caso de Tavares (2003), obra para alunos principiantes, o pedido de desculpas aparece apenas num quadro, a título ilustrativo, a propósito do qual se pede ao aluno que tome nota de várias expressões, entre as quais “Desculpa, mas...”.

No caso de Neves (2016 e 2017), as atividades propostas com este ato estão subordinadas a conteúdos gramaticais. No volume 1 (para aprendentes de nível A1/A2), à contração da preposição ‘por’, como ocorre nos exercícios seguintes:

“1. Peço desculpa ___ atraso!

4. Peço desculpa ___ demora!”

No volume 2 (para aprendentes de nível B1/B2), a atividade está ligada ao treino do infinitivo pessoal composto. Vejam-se alguns dos exercícios propostos:

“2. Peço desculpa por _____. (marcar a reunião de repente)

3. Peço desculpa por _____. (não dizer o nome)”

No caso de Coelho e Oliveira (2018), obra destinada aos níveis A1/A2, apresentam-se apenas, num quadro intitulado *Desfazer equívocos / Corrigir-se*, e com um exemplo para cada um, o pedido de desculpas informal e o pedido de desculpas formal. No entanto, também se apresenta o pedido de desculpas que precede uma autocorreção, quando o falante se enganou na escolha da palavra. Mas, uma vez mais, não há qualquer explicação nem qualquer atividade que explore estas informações. No volume de 2017, para o nível B1, propõe-se já uma atividade oral, em pares, para que um aluno peça desculpa e apresente uma justificação e o outro aceite o pedido de desculpas, expressando compreensão e simpatia.

Como podemos verificar, a complexidade do pedido de desculpas e a possibilidade de associar ao pedido outros atos ilocutórios (que não a justificação) não são apresentados. De igual forma, a questão da cortesia é apenas abordada a

propósito da distinção das formas “desculpa” e “desculpe”, mas não se explora o facto de, muitas vezes, um simples “desculpe” não ser suficiente.

Embora muitos estudiosos e linguistas se dediquem ao ensino de atos de fala, não existem muitos materiais didáticos disponíveis. No entanto, em alguns trabalhos académicos, ainda encontramos possibilidades, como na dissertação de Gonçalves (2013), na qual foram feitas algumas propostas didáticas interessantes. Por exemplo:

1. 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.

1.1. 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.

1.2. 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.

2. 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)

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

2.2. 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.

2.3. 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.

3. Escrita

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.

Em síntese, não se espera que os professores e educadores façam materiais que incluam todos os atos de fala em todos os contextos possíveis. Não é apenas por terem grande quantidade de trabalho, mas também por, e mais importante, não ser uma tarefa eficaz. Porque os alunos não conseguem adquirir conhecimentos de pragmática apenas por memorização. De acordo com Bardovi-Harlig (1996), a responsabilidade verdadeira do professor da sala de aula não é instruir os alunos especificamente nas complexidades de elogiar, de dar orientações ou de acabar uma conversa, mas sim tornar os alunos mais conscientes de que existem funções pragmáticas na linguagem e, mais especificamente, no discurso.

Capítulo IV: O pedido de desculpas – caracterização e propostas de didatização

4.1. O pedido de desculpas – uma proposta de caracterização

Este capítulo apresenta, num primeiro momento, uma breve caracterização do ilocutório escolhido como objeto de estudo – o pedido de desculpas – e uma breve reflexão sobre as razões da sua escolha.

Num segundo momento, apresenta-se o conjunto de propostas didáticas pensadas para aumentar a competência pragmática dos alunos de PL2/PLE nesta área especial. Esta parte foi elaborada em torno do pedido de desculpas, e será baseada principalmente na teoria de Trosborg (1995) e Aijmer (1996). Estas investigadoras apresentaram estratégias eficazes para formular pedidos de desculpas. As suas teorias foram resumidas por Fitriani (2011) em sete estratégias: desculpar-se explicitamente, reconhecer a responsabilidade, dar uma explicação, minimizar o grau de ofensa, expressar preocupação pelo ouvinte, prometer não repetir o erro e oferecer reparação.⁹ E é precisamente tendo em conta estas estratégias que se organizará este conjunto de atividades.

Pedido de desculpa:

Pedido de desculpa é um ato de fala que as pessoas usam frequentemente na vida quotidiana. Cohen e Olshtain (1983) definiram o pedido de desculpa como “a speech act occurring between two participants in which one of the participants expects or perceives oneself deserving a compensation or explanation because of an offense committed by the other.” O ato, às vezes, ameaça a face positiva do falante, uma vez que o falante expõe os seus erros em público, portanto são precisas estratégias adequadas. Aqui estão algumas formas comuns em português europeu.

⁹ Traduzido de inglês: Explicitly apologizing, acknowledging responsibility, giving an explanation, minimizing the degree of offence, expressing concern for hearer, promising forbearance, offering redress.

A forma mais comum de realizar um pedido de desculpa em português europeu envolve o uso do verbo “desculpar” no imperativo, na segunda pessoa informal ou formal¹⁰ (Gonçalves, 2013). O verbo “pedir” na primeira pessoa do presente do indicativo, associado ao nome “desculpa” também é uma opção. As duas expressões podem ser seguidas pela preposição “por” + razão:

(13) Desculpa / desculpa-me/ desculpa lá (o atraso).

(14) Desculpe /desculpe-me / desculpe (o atraso).

(15) Peço (-te/lhe) desculpa (pelo atraso/ por ter chegado atrasado).

A expressão “Desculpa lá” é uma expressão menos formal do que “Desculpa”, isolada, sendo mais popular entre os jovens ou entre pessoas com laços mais próximos.

A outra forma para realizar o pedido de desculpa envolve a expressão nominal “desculpa(s)” precedida de expressões como ‘muito’, ‘imensa’, ‘mil’.)

(16) Mil desculpas (por atraso).

(17) Muitas desculpas!

Ocorrem ainda outras opções mais formais:

(18) Apresento- (lhe) as minhas (sinceras) desculpas.

(19) Perdão.

(20) Perdoa-me / Perdoe-me (o atraso).

¹⁰ Gonçalves, M. (2013). Atos expressivos e ensino do português como língua não materna: O caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Acedido em: 3 de Agosto de 2021, em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23843/1/Tese%20Versão%20Definitiva.pdf>.

Em algumas situações, as pessoas escolhem dar uma explicação do erro cometido para minimizar a sua culpa e para preservar a sua face. Normalmente usam uma justificativa depois da expressão “desculpa”.

(21) Desculpa pela ausência. A minha filha ficou doente.

(22) Desculpa pelo atraso. É que a minha mãe não me permitiu sair de casa.

(23) Desculpa, tentei avisar-te, mas deixei o meu telemóvel em casa.

(24) Desculpa o atraso, mas os transportes públicos demoram imenso.

Para além da explicação, que é uma das fórmulas semânticas possíveis para associar ao pedido de desculpas, as outras fórmulas importantes são mostrar arrependimento e admitir responsabilidades.

(25) Desculpa! Arrependo-me sinceramente pelo engano.

(26) Reconheço que procedi muito mal e confesso que estou arrependido...

(27) Só Deus sabe como lamento.

(28) Sinto que nunca estive tão triste quanto estou hoje. Dê-me a oportunidade de mostrar que estou arrependido.

(29) Desculpa, a culpa é toda minha.

(30) Peço imensa desculpa. Vou tomar toda a responsabilidade.

(31) Desculpe por quebrar o seu vaso. Vou pagar.

Uma outra fórmula semântica que pode acompanhar o pedido de desculpas é a reparação. Em alguns contextos, por exemplo quando o erro é grave, quando os estatutos sociais dos intervenientes são diferentes ou quando um pedido de desculpa verbal não pode salvar as suas relações, o ofensor tem que oferecer ao ofendido uma maneira de reparação.

(32) Desculpa pela ausência. Vamos tomar um café, eu pago.

(33) Peço desculpa por quebrar a tua jarra. Vou comprar-te uma nova.

(34) Peço imensa desculpa por pôr coentros no seu prato. Vamos preparar-lhe um novo prato.

A última fórmula é a promessa. A promessa de que o erro não volta a acontecer também é muito importante. Se eu pedir desculpa hoje e fizer a mesma coisa amanhã, o pedido de desculpa não vale nada.

(35) Desculpa, prometo que não volta a acontecer.

(36) Peço imensa desculpa pelo engano! Prometo que não vou fazer isso nunca mais. Por favor dê-me uma oportunidade outra vez.

Em suma, o pedido de desculpas pode surgir concretizado num único enunciado ou pode ser seguido de (i) uma explicação; (ii) mostra de arrependimento; (iii) admissão de responsabilidades; (iv) oferta de reparação; (v) promessa.

Por vezes, estas diferentes fórmulas semânticas podem associar-se e surgir, em variadas combinatórias, num pedido de desculpas.

As razões que conduziram à escolha deste ato ilocutório foram variadas: o facto de os manuais não dedicarem quase nenhuma atenção a este ato de fala; o facto de, mesmo quando ele aparece, não haver explicações suficientes sobre dados contextuais necessários à escolha das fórmulas linguísticas mais adequadas para o produzir; o facto de se tratar de um ato muito ritualizado, dependente de quadros sociais específicos e que, portanto, pode levantar desafios e dificuldades a aprendentes de PLNM; o facto de se tratar de um ato multifacetado, que pode ser o principal objetivo de uma intervenção, mas pode ser apenas um ato acessório, usado para mitigar um FTA.

Todas estas razões justificam a atenção que ele merece e o trabalho com os aprendentes em sala de aula. Por isso propõe-se agora uma série de atividades.

4.2. O pedido de desculpas – didatização

O restante capítulo está dividido em três partes. A primeira corresponde às atividades previstas para o nível B1, a segunda contém atividades para o nível B2 e a terceira, atividades previstas para o nível C1.

No nível B1, as principais estratégias envolvidas são o pedido de desculpas seguido de justificação e/ou lamentação. No nível B2, e para além do pedido de desculpas, as estratégias relevantes são a assunção de responsabilidade, a proposta de reparação e o comprometimento futuro de não repetição. No nível C1, as fórmulas semânticas a trabalhar com o pedido de desculpas são o arrependimento.

Assim, para o nível B1, estão previstas três secções:

Unidade 1: pedido de desculpas, justificação e lamentação

Unidade 2: reagir a um pedido de desculpas

Unidade 3: gestualidade e emojis

Para o nível B2, estão previstas duas secções:

Unidade 4: assunção de responsabilidades

Unidade 5: reparação e promessa

Para o nível C1, está prevista uma secção:

Unidade 6: arrependimento

Nível B1: Unidades 1-3

Descritores: Os alunos conseguem distinguir os contextos em que precisam de pedir desculpa e conseguem usar expressões básicas de pedido de desculpas, incluindo formas verbais e não verbais (gestos e emojis). E são capazes de distinguir as situações em que o pedido de desculpas é o ato principal e as situações em que é um ato secundário.

Competências a desenvolver: compreensão da leitura; compreensão do texto multimodal; compreensão do oral; produção escrita; produção oral; vocabulário.

Tipologia de atividades: Preenchimento de espaços, ordenação de frases, escolhas múltiplas, perguntas e respostas, completamento de textos, discussão, *role-play*, transcrição de texto.

B2: Unidades 4-5

Descritores: Os alunos são capazes de usar adequadamente diferentes estratégias para realizar pedidos de desculpa e associá-los a outras fórmulas como a assunção de responsabilidade, a proposta de reparação e a promessa . São capazes de formular pedidos de desculpa formais, informais e indiretos.

Competências a desenvolver: compreensão da leitura; compreensão do oral; produção escrita; produção oral.

Tipologia de atividades: Escolhas múltiplas, perguntas e respostas, debate, cartas de desculpa, exercícios de verdadeiro e falso, *role-play*.

C1: Unidade 6

Descritores: Os alunos são capazes de usar diferentes estratégias para formular pedidos de desculpa com diferentes tipos de atos ilocutórios secundários, em função dos vários contextos, incluindo a elaboração de cartas e mensagens de pedido de desculpas em contextos formais e informais.

Competências a desenvolver: vocabulário; compreensão da leitura; produção escrita.

Tipologia de atividades: perguntas e respostas, preenchimento de espaços, produção de texto.

Nível B1

Unidade 1: Expressar um pedido de desculpas, apresentar uma justificação e expressar lamentação

☐ **Atividades de *Awareness Raising*:**

Responda às seguintes perguntas e discuta com os seus colegas:

- a) Refira alguns contextos em que considere necessário fazer um pedido de desculpas na sua cultura.
- b) Acha que as pessoas de diferentes países pedem desculpa de mesma forma? Pode partilhar com os colegas alguns exemplos?
- c) Devemos formular um pedido de desculpas apenas quando fazemos algo errado?
- d) Podemos dizer “Parabéns” para pedir desculpa em português europeu? Porquê?
- e) Acha que é necessário fornecer instrução explícita para ensinar os alunos a formular um pedido de desculpas? Porquê?

Soluções (possíveis):

- a) Na cultura de Portugal, por exemplo: você está atrasado, você estragou um objeto de outra pessoa.
- b) Não, depende das diferentes culturas. Por exemplo: na China, pode-se pedir desculpa com um sorriso. Em Portugal, pedir desculpa com um sorriso não é considerado adequado.
- c) Não. Às vezes é só para chamar a atenção ou mostrar cortesia.
- d) Não é adequado. Porque “parabéns” é para apresentar congratulações.

- e) Sim. Porque a língua varia de contexto para contexto na vida quotidiana. Usar a língua sem considerar um contexto específico pode levar a fracasso comunicativo e social. Não podemos usar apenas “desculpa” para todos os contextos.

□ **Explicação:**

Expressar um pedido de desculpas:

Em português, os pedidos de desculpa podem ser realizados verbalmente através das seguintes estratégias: uso do verbo “desculpar(-se)”, no imperativo, uso da expressão “pedir perdão a”, e uso do verbo lamentar” no presente do indicativo.

Expressões de desculpa¹¹:

Desculpar-se		Pedir perdão		Lamentar
Formal (você)	Informal (tu)	Formal (você)	Informal (tu)	Formal
<i>Desculpe!</i>	<i>Desculpa!</i> <i>Desculpa lá!</i>	<i>Peço-lhe</i> <i>perdão!</i>	<i>Peço-te</i> <i>perdão!</i>	<i>Lamento muito!</i>
<i>Peço-lhe</i> <i>(imensa/muito)</i> <i>desculpa!</i>	<i>Peço-te</i> <i>(imensa/muito)</i> <i>desculpa!</i>	<i>Perdoe-me!</i>	<i>Perdoa-me!</i>	<i>Sinto muito</i>
<i>Mil desculpas!</i>		<i>Perdão!</i>		

Exemplos:

1. *Peço desculpa pelo atraso!*
2. *Perdoa-me! Eu já sei que errei!*
3. *Desculpe, não percebi que estava a cometer um erro .*

¹¹ Os exemplos seguintes foram retirados de Gonçalves, (2013), com adaptações.

4. *Perdoa-me pela ausência.*
5. *Sinto / Lamento muito pelo meu erro.*

Oferecer Justificação do erro:

Normalmente, dizer apenas “desculpa” ou “peço desculpa” não é suficiente. Para ser mais cortês, o falante também precisa de apresentar uma justificação daquilo que correu mal.

6. *Peço desculpa pelo atraso! Não consegui apanhar o táxi!*
7. *Desculpa o atraso! Havia muito trânsito!*

Lamentação:

De forma rigorosa, expressar um lamento não é pedir desculpa, mas é uma estratégia auxiliar importante. Se a estratégia for adequadamente usada junto com as expressões de pedido de desculpas, pode ajudar-nos muito. Veja exemplos:

8. *Lamento sinceramente pelo meu engano. Peço imensa desculpa!*
9. *Lamento tudo isso que fiz. Desculpem!*
10. *Mil desculpas! Sinto muito pelo meu engano!*

Atividades

Compreensão da leitura / Vocabulário:

1. 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. O exercício seguinte não envolve apenas pedido de desculpas. Tente utilizar apenas expressões com duas ou três palavras e não frases completas.

Situação	Expressão
a) A sua amiga defendeu a tese com sucesso	

b) O seu professor espirrou na aula.	Saúde.
c) Você perdeu o cão do seu amigo.	
d) Você quer recusar um convite para jantar.	
e) Uma menina comprou coisas na sua loja.	Obrigada. Boa continuação.
f) O Presidente da República entra na sua faculdade.	
g) Você fez um grande barulho acidentalmente na biblioteca.	
h) O seu amigo foi agredido pelo pai dele.	
i) Você tem de interromper uma conversa com alguém por situação urgente.	

Soluções (possíveis):

a) Parabéns; **b)** Saúde; **c)** Peço imensa desculpa; **d)** Desculpa; **e)** Já tenho outro compromisso; **e)** Obrigada! Boa continuação; **f)** Bem-vindo; **g)** Desculpem; **h)** Lamento muito; **i)** Desculpem.

2. Organize as palavras para formar frases. Veja o exemplo:

Exemplo: Desculpe / não / o livro / trazer / deixei-o / por / em casa -----

Desculpe por não trazer o livro. Deixei-o em casa.

- a) atraso / Peço / desculpa / apanhei / Não / imensa / pelo / o táxi
- b) Peço-lhe / desculpa / palavras ofensivas / Eu / fiquei / bêbado / pelas / ontem / imensa
- c) vai / outra / isso / acontecer / Prometo que / vez / Perdoa-me / não
- d) muito / Sinto / que / pela / disse / mentira
- e) a responsabilidade / Vou / pelo / meu / inadequado / ato / assumir
- f) dê-me / oportunidade / uma / corrija-lo / Mil desculpas / para / pelo meu erro / Por favor
- g) muito / pelo / Lamento / causei / que / dano

Soluções:

- a) Peço imensa desculpa pelo atraso. Não apanhei o táxi. / Não apanhei o táxi.

Peço imensa desculpa pelo atraso.

- b) Peço-lhe imensa desculpa pelas palavras ofensivas. Eu fiquei bêbado ontem.
- c) Prometo que isso não vai acontecer outra vez. Perdoa-me. / Perdoa-me.
Prometo que isso não vai acontecer outra vez.
- d) Sinto muito pela mentira que disse.
- e) Vou assumir a responsabilidade pelo meu ato inadequado.
- f) Mil desculpas pelo meu erro! Por favor dê-me uma oportunidade para corrigi-lo.
- g) Lamento muito pelo dano que causei.

3. Escolha as opções de pedido de desculpa que são aceitáveis em cada contexto.

3.1. Combinou almoçar com o seu melhor amigo e está dez minutos atrasado.

Quando finalmente o encontra, o que deve dizer ao seu amigo?

- a) Desculpe!
- b) Desculpa lá! Havia muito trânsito.
- c) Peço imensa desculpa por ter o senhor à minha espera tanto tempo.
Cheguei atrasado porque havia muito trânsito.
- d) Lamento muito pelo atraso! Peço perdão.

3.2. Combinou almoçar com o seu cliente e está quarenta minutos atrasado.

Quando finalmente o encontra, o que deve dizer ao seu cliente?

- a) Peço imensa desculpa por ter o senhor à minha espera tanto tempo!
Havia muito trânsito.
- b) Desculpa lá!
- c) Lamento muito pelo atraso! Fiquei a ver televisão e esqueci-me das horas.
- d) A culpa não é minha! A culpa é do motorista de táxi!

3.3. O João é seu amigo. Ele pediu-lhe um livro emprestado, mas você esqueceu-se de lho trazer. O que deve dizer ao João?

- a) Desculpe!
- b) Perdão!
- c) Desculpa lá, João. Esqueci-me dele em casa!
- d) Peço imensa desculpa, João. Dá-me uma oportunidade para corrigir o meu erro.

Soluções: 3.1. - b; 3.2.- a; 3.3. - c

Compreensão da leitura:

4. Leia o diálogo abaixo e responda às perguntas seguintes.

A: Olá bebé! Desculpa não ter respondido antes. Tive tanto trabalho hoje que mal tive tempo de olhar para as mensagens! Queres jantar comigo?

B: --- Não! Desapareceste toda a semana!

A: É tudo culpa minha. Peço imensa desculpa. A minha colega foi ter bebé e ainda está na maternidade. Tive que fazer todo o trabalho dela. Desculpa...

B: Ah... não sabia. Desculpa por ter gritado contigo...

A: Não faz mal. Eu sei que estás preocupada comigo.

B: Sim! E tenho muitas saudades tuas!

A: Eu também! Quase não consigo esperar ver-te.

B: Quero comer Sushi!

A: Então comemos! Posso ir buscar-te agora?

B: Sim! Até já!

A: Até já! Amo-te.

- a) Qual é a relação afetiva possível que lhe parece existir entre os interlocutores? Justifique.
- b) Assinale as expressões que constituem pedidos de desculpa e justificações.

- c) Porque é que o falante A formula um pedido de desculpas no início da troca de mensagens?

Soluções:

- a) As pessoas que têm uma relação muito próxima. “Olá bebé!”
 b) Pedidos de desculpa: “Desculpa não ter respondido antes”; “É tudo culpa minha”; “Peço imensa desculpa”; “Desculpa”; “Desculpa por ter gritado contigo”.

Justificações: “Tive tanto trabalho hoje que mal tive tempo de olhar para as mensagens!”; “A minha colega foi ter bebé e ainda está na maternidade. Tive que fazer todo o trabalho dela.”

- c) Porque ele desapareceu toda a semana e não respondeu às mensagens de B.

Compreensão do oral:

5. Ouça a canção “Desculpa lá”, de Diana Lucas, e preencha os espaços em branco com as expressões que estão na caixa.

<https://www.youtube.com/watch?v=1H1KXoBw1w4>

perdi a razão; acabei por trair; Desculpa lá, pedir-te perdão; Desculpa lá.

- a) (), se não te disse tudo o que eu queria dizer
 b) (), se quis ser perfeita ainda assim te fiz sofrer
*Não foste só mais um, eu posso jurar, ainda que não queiras acreditar
 Ai se eu pudesse fazer o tempo voltar atrás.*
 c) Mas sei que não basta ().
 d) Foi uma loucura ().
Mas se não dá, se já não dá, desculpa lá
 e) Desculpa lá, se escondi o jogo e ().
Desculpa lá, (desculpa lá)

Soluções:

a) Desculpa lá; b) Desculpa lá; c) pedir-te perdão; d) perdi a razão; e) acabei por trair

Produção oral:

6. Responda e discuta com os seus colegas as possíveis respostas às seguintes questões (perguntas abertas):

- a) Porque é que pedimos desculpa de forma diferente?
- b) Que fatores é que influenciam as formas que usamos para pedir desculpas?

Soluções (possíveis):

- a) Porque os interlocutores são diferentes e porque as situações também podem ser diferentes.
- b) A maior proximidade afetiva ou a maior distância social entre os interlocutores; o poder e o status de cada um dos intervenientes; o contexto mais ou menos formal; o grau de gravidade do erro.

Unidade 2: Reagir a um pedido de desculpas

 Atividades de *Awareness Raising*:**Responda às seguintes perguntas e discuta com os seus colegas:**

- a) Quando o seu interlocutor lhe diz “Peço desculpa”, consegue avaliar a sua intenção de pedir desculpas? Por outras palavras, consegue saber se ele está a pedir desculpa de forma sincera e sentida ou apenas a expressar cortesia?
- b) Quando o seu interlocutor produz um enunciado que contém a expressão “Desculpa”, ele está efetivamente e forçosamente a realizar um pedido de desculpas ou pode estar a realizar outro tipo de ato de fala?
- c) Você acha que é importante avaliar e saber distinguir o objetivo principal e o objetivo secundário da mensagem do seu interlocutor? Porquê?

Soluções (possíveis):

- a) É preciso avaliar pelo contexto. Às vezes, não é possível saber.
- b) Não necessariamente, pois isso depende do contexto. Ele pode estar a chamar a minha atenção, pode estar a tentar salvaguardar a minha *face* ou a dele, expressando apenas uma fórmula de cortesia.
- c) Sim, conhecer os objetivos de locutor pode evitar falhas e equívocos na comunicação.

 Explicação:

Normalmente, a expressão “desculpa” ou “desculpe” é de facto usada para pedir desculpas ao interlocutor. Nessas circunstâncias, o interlocutor terá de reagir de alguma forma. A expressão “não faz mal” é habitualmente usada para responder a um verdadeiro pedido de desculpas, em português. Mas um simples sorriso também funciona como reação a um pedido de desculpas.

Mas há situações mais complexas. Às vezes, os falantes usam a expressão

“desculpa” ou “desculpe” apenas para introduzir um outro ato de fala. Por exemplo, quando o interlocutor diz: “Peço desculpa. Posso sentar-me?”, neste enunciado, o verdadeiro pedido é o segundo e o “pedido de desculpa” apenas funciona como sinal de cortesia, para tornar o verdadeiro pedido mais educado. Por isso, a resposta terá de ser diferente; neste caso, o objetivo principal do falante é “sentar-se”, não é “pedir desculpa”. Então, a resposta, neste caso, tem de ser “sim” ou “não”. E não pode ser “Não faz mal”.

Consequentemente, é preciso reconhecer a verdadeira intenção do falante, para evitar equívocos na comunicação. Desta forma, a comunicação pode ser bem realizada.

□ **Atividades:**

Compreensão da leitura:

1. Sublinhe o ato que indica o objetivo principal de cada expressão. E tente responder às expressões. Veja o exemplo:

“Peço imensa desculpa por deixar-te sozinha. Tive uma reunião muito importante.

Exemplo de resposta: Não faz mal. _____

a) “Desculpa, querida! Queres vir connosco ao cinema?”

b) “Tenho que sair agora. Desculpe.”

c) “Peço desculpa! Sei que saí antecipadamente ontem e fui muito rude.”

d) “Desculpem! Parem o vosso trabalho imediatamente porque há um problema numa das máquinas!

e) “Peço imensa desculpa pelo que te disse ontem! Tu não és feia, querida! Eu é que estava bêbado.”

f) “Desculpe, professor! Tenho uma opinião diferente.”

g) “Desculpe! O senhor é o Doutor Magalhães?”

h) “Desculpe, senhor. Posso ajudar?”

Soluções (possíveis):

a) Queres vir connosco ao cinema?”

Resposta: “Sim, quero!”

b) Tenho que sair agora.

Resposta: “Está bem. Tchau”

c) Peço desculpa!

Resposta: “Não faz mal. Mas não faça isso outra vez.”

d) Parem o vosso trabalho imediatamente porque há um problema numa das máquinas!

Resposta: “Ok. Calma!”

e) Peço imensa desculpa pelo que te disse ontem!

Resposta: “Não vou perdoar-te. Já acabámos.”

f) Tenho uma opinião diferente.

Resposta: “Ótimo! Diga.”

g) O senhor é o Doutor Magalhães?

Resposta: “Não, não sou. O Doutor Magalhães é o meu pai.”

h) Posso ajudar?

Resposta: Sim, muito obrigado!

2. Tenha em atenção os contextos e escolha a resposta que acha mais adequada.

2.1. “Desculpe! Posso experimentar aqueles sapatos que estão na montra?”

- a) “Não faz mal!”
- b) “Eu perdoo-lhe.”
- c) “Sim, pode!”

2.2. “Peço imensa desculpa professor! Estou atrasado.”

- a) “Eu também estou atrasado.”
- b) “Não se preocupe. Pode entrar.”
- c) “Sim, tem razão.”

2.3. “Peço desculpa, mas tenho de dizer que tu és um grande idiota.”

- a) “Tu és muito rude.”
- b) “A culpa não é tua.”
- c) “Não faz mal.”

2.4. “Peço desculpa, como é que se diz “*table*” em português?” ()

- a) “Já te perdoei.”
- b) “Não faz mal.”
- c) “Mesa.”

Soluções: 2.1. - c; 2.2. - b; 2.3. - a; 2.4. - c

Unidade 3: Gestualidade e Emojis

 Atividades de *Awareness Raising*:**Responda às seguintes perguntas e discuta com os seus colegas:**

- a) Podemos desculpar-nos sem dizer nada?
- b) No seu país, qual é o gesto ou o comportamento que se usa para pedir desculpa?
- c) Usa emojis ao comunicar online? Porquê?

Soluções (possíveis):

- a) Sim. Podemos fazer um pedido de desculpas não verbal, com gestos, por exemplo.
- b) Em Portugal, por exemplo, olhar para o chão envergonhado. Na China, sorrir relutantemente.
- c) Resposta variável. Na minha opinião, as caras podem expressar as minhas emoções de forma mais imediata do que as palavras. Por exemplo, depois de fazer um pedido de desculpas verbal, adiciono uma carinha chorando para reforçar a desculpa que acabei de fazer. Portanto, podemos usar emojis para substituir ou para reforçar um pedido de desculpas.

 Explicação:

Gestualidade:

A gestualidade é imprescindível na comunicação e também se recorre a gestos para pedir desculpa. Contudo, um gesto inadequado pode levar a uma quebra comunicativa e é necessário conhecer os gestos básicos de uma comunidade cultural se queremos ser bem-sucedidos quando interagimos com os nativos dessa comunidade. Exemplos de gestos que se adequam aos contextos:

1. *Lamento sinceramente o meu erro. (Com lágrimas na cara)*
2. *Peço imensa desculpa pelo que fiz! (Perturbado, fala com dificuldade, com a voz embargada).*

Emojis:

A comunicação eletrónica tornou-se importantíssima em grande parte da vida quotidiana. Os jovens usam emojis para expressar as suas emoções com frequência. Paiva (2016) afirma que eles são usados para: substituir palavras, expressar emoções, indicar afeto, funcionar como intensificadores e expressar ironia. No que concerne ao pedido de desculpa, a presença destes sinais pode contribuir para aliviar o tom ao desculpar-se, mas o seu uso inadequado pode causar falhas ou quebras comunicativas.

Exemplo :

A: *Bom dia queridas! Podemos ter um encontro amanhã? No Sábado? Ainda existem problemas no nosso trabalho que temos de resolver.* 😄

B: *Eu já expliquei. No Sábado vou sair de Lisboa.* 😞 *É muito difícil para mim.*





A: 😞

C: *Eu também não vou conseguir. Acabei de passar uma semana cansativa e tenho que descansar.* 😞 *Podemos combinar na próxima semana?*

A: *Tá bem. Vou deixar-vos descansarem. Bom fim de semana.*

Alguns dos emojis que expressam desamparo e emoções não positivas podem ser usados para pedir desculpas em certas situações. Vejamos alguns exemplos:¹²









¹² Muitos rostos expressam emoções semelhantes, mas não há restrições estritas quanto ao uso dessas expressões. O uso das expressões depende muito da emoção que se deseja expressar no momento.

Cara ¹³	Significado	Cara	Significado
	rosto ansioso com gota de suor		rosto chorando aos berros
	rosto perseverante		rosto risonho com gota de suor/rosto embaraçoso ou envergonhado.

☐ **Atividades:**

Compreensão do texto multimodal

1. Considere as situações seguintes. Acha que o uso de emojis é adequado a cada contexto? Se for adequado, assinale com S (sim). Se não for, assinale com N (não).

- a) () Peço imensa desculpa por ter partido o teu telemóvel!  Vou comprar-te um novo.
- b) () Peço imensa desculpa por ter partido o teu telemóvel!  Vou comprar-te um novo.
- c) () O bolo é teu? Eu não sabia e comi... 
- d) () O bolo é teu? Eu não sabia e comi... 
- e) () A: “Não desligues o telemóvel outra vez!” B: “Desculpa!” 
- f) () A: “Não desligues o telemóvel outra vez!” B: “Desculpa!” 
- g) () Confesso que estou muito arrependido.  Prometo que não volto a fazer isso. Perdoa-me, por favor!
- h) () Confesso que estou muito arrependido.  Prometo que não volto a fazer isso. Perdoa-me, por favor!


¹³ Todas as imagens de rostos foram acedidas em 11 de Outubro de 2021. Em: <https://emojipedia.org/whatsapp/>.

Soluções: a) S; b) N c) N; d) S; e) S; f) N; g) N; h) S

Compreensão da leitura:

2. Leia os diálogos seguintes entre duas amigas no WhatsApp: Complete os espaços com os emojis adequados. Aqui estão os que podem ser usados. Pode copiar diretamente.



A: Querida, não consigo jantar contigo hoje. Desculpa! ()Tenho febre e dor de cabeça. Queria dormir..

B: O que é que se passa? Estás bem agora?

A: Não...O meu diagnóstico de coronavírus é positivo. Estou de quarentena agora.

B: Coitadinha! Se precisares de qualquer ajuda, diz. Estou sempre contigo.

A: Será possível comprares-me alguns ovos?

B: Ahhh! Desculpa! Acho que hoje não tenho tempo (___). Posso comprar-te os ovos amanhã?

A: Sim, claro.

B: E...posso deixar os ovos à tua porta? Não me importo nada com o vírus, mas o meu filho é tão pequenino. Tenho medo. Desculpa! (___)

A: Não faz mal! Também acho que assim é bom para todos. É melhor que não nos encontremos agora.





B: Muito obrigada por compreenderes. Então vou à tua casa amanhã de manhã. Queres mais alguma coisinha?

A: Não, só ovos. Depois pago-te por MBway, amanhã.

B: Peço desculpa, não tenho MBway (___). Depois, quando ficares melhor, pagas-me.

A: Okay!

Soluções (possíveis):

O diálogo permite várias respostas. Dado que os espaços em branco se associam ao pedido de desculpas, pode usar todos os emojis que apresentam uma cara de emoção negativa, ou uma cara de embaraço, como por exemplo:    .

Produção oral:

3. O(a) professor(a) forma quatro grupos, cada um com dois alunos da turma. Cada grupo lê um mesmo diálogo mas com gestos diferentes. Os gestos estão marcados entre parênteses. Os outros colegas tentam responder a três perguntas:

- a) Qual é a relação social ou afetiva possível entre os interlocutores?
- b) Qual é o sentimento de B ao pedir desculpa, neste diálogo?
- c) Acha que o B pede desculpa de modo sincero?

Contexto: O falante B está atrasado.

Grupo 1:

A: Olha que lindas horas! E dizes tu que és pontual.

B: Peço imensa desculpa. A culpa é minha. (Está sentado, fala muito depressa, com rosto inexpressivo e pernas cruzadas e olha para o relógio)

A: Isto não pode acontecer outra vez. Prometes?

B: Sim, prometo, prometo...Desculpa. (Ainda está sentado mas começa a bater na mesa com o dedo indicador, fala muito depressa com rosto inexpressivo e pernas cruzadas, e olha outra vez para o relógio.)

A: Podes ir.

B: (Corre)

Grupo 2:

A: Olha que lindas horas! E dizes tu que és pontual.

B: Peço imensa desculpa. A culpa é minha. (Olha para o chão envergonhado.)

A: Isto não pode acontecer outra vez. Prometes?

B: Sim, prometo, prometo... Desculpa. (Fala com a voz embargada)

A: Podes ir.

B: (Acena com a cabeça ligeiramente e sai lentamente.)

Grupo 3:

A: Olha que lindas horas! E dizes tu que és pontual.

B: Peço imensa desculpa! A culpa é minha! (gritando, com sobrancelhas levantadas)

A: Isto não pode acontecer outra vez. Prometes?

B: Sim, prometo, prometo...Desculpa. (Fala ironicamente com voz alta e rola os olhos)

A: Podes ir.

B: (Sai depressa com a mão esquerda no bolso, enquanto a direita ergue o dedo médio.)

Grupo 4:

A: *Olha que lindas horas! E dizes tu que és pontual.*

B: *Peço imensa desculpa! A culpa é minha! (Fala com voz muito suave e baixa)*

A: *Isto não pode acontecer outra vez. Prometes?*

B: *Sim, prometo, prometo.... Desculpa. (Fala com voz muito suave e baixa, agarrando a mão de A)*

A: *Podes ir.*

B: *(Não sai e dá um beijo na cara de A)*

Soluções (possíveis):

Grupo 1: Amigos, colegas ou familiares próximos.. O falante B está ausente e pouco preocupado. O pedido de desculpa não é muito sincero.

Grupo 2: O falante A pode ser chefe ou professor do falante B, porque este olha para o chão envergonhado. O falante B arrepende-se muito pelo seu erro. O pedido de desculpa é sincero.

Grupo 3: Amigos ou colegas. O falante B está muito pouco convencido. Ele desculpa-se ironicamente e faz um gesto muito rude. O pedido de desculpa não é nada sincero.

Grupo 4: Namorados, casal ou familiares próximos. O falante B arrepende-se muito e fala sempre de forma muito suave. O pedido de desculpa é sincero.

Produção escrita:

5. Reescreva o diálogo de forma completa, substituindo os emojis por palavras ou expressões. Tome em atenção que alguns emojis não expressam pedidos de desculpa.

A: *Rita, podes não dizer ao pai que estou grávida? Ainda não estou preparada.*

B: 🤔

....

A: *Já disseste, certo?*

B: 😞 *Mas é uma boa notícia...*

A: *Prometeste!* 😡

B: 😞😞😞😞😞

A: *Disseste-o a alguém mais, além do pai?*

B: Não!

B: A sério?

A: Okay! Disse à mãe, ao pai, ao mano, à namorada dele, a Inês, e ao cãozinho dela. 😊

B: 😱 Eu não quero falar contigo...

A: 😭😭😭😭😭

A: ...E eles prepararam-te uma festa em casa. Vais?

B: Não!

A: 😞😞😞😞😞😞😞😞😞

B: Okay... vou vou...

A: 😘😘😘😘😘

B: 😓

Soluções (possíveis):

A: Rita, podes não dizer ao pai que estou grávida? Ainda não estou preparada.

B: Não vou dizer a ninguém.

A: Já disseste, certo?

B: Sim. Desculpa! Mas é uma boa notícia...

A: Prometeste! Estou chateada!

B: Peço imensa desculpa!

A: Disseste-o a alguém mais, além do pai?

B: Não!

B: A sério?

A: Okay! Disse à mãe, ao pai, ao mano, à namorada dele, a Inês, e ao cãozinho dela...

Desculpa.

B: Jesus! Não posso acreditar! Eu não quero falar contigo...

A: Eu sei que cometi um erro grave...

A: ...E eles prepararam-te uma festa em casa. Vais?

B: Não!

A: Por favor!!

B: Okay... vou vou....

A: Muito obrigada! Tu és muito querida!

B: Nossa!

Nível B2

Unidade 4: Assunção de responsabilidades

 Atividades de *Awareness Raising*:**Responda às seguintes perguntas e discuta com os seus colegas:**

- a) Na sua cultura, pedir desculpa constitui um ato de humilhação para o locutor que o produz? Porquê?
- b) Acha importante assumir responsabilidades pelo erro cometido? Justifique.
- c) Houve algum momento, da sua vida, em que pediu desculpa, mas o interlocutor ficou mais chateado? Partilhe a sua história com os colegas.

Soluções (possíveis):

- a) Na cultura da China, por exemplo, não é humilhação. É humilhação não pedir desculpa depois de cometer erro. Em outras culturas, admitir um erro pode parecer que é um ato humilhante, pois a pessoa mostra as suas fragilidades. Mas, por outro lado, também mostra que tem coragem para se criticar a si própria e para mostrar que quer remediar os seus erros e recuperar os laços que a ligam à outra pessoa.
- b) Esta pergunta tem várias respostas possíveis. Para mim, sim. Ser honesto e adulto, assumindo aquilo que se fez é a única forma de ganhar o respeito dos outros.
- c) Sim. Por exemplo: quebrei um copo de uma amiga minha. Não sabia que este copo tinha sido um presente dado pela sua avó. Ela ficou muito chateada e disse “Só pedes desculpa e não queres fazer mais nada?”. E tive de comprar-lhe um novo.

 Explicação:

Assunção de responsabilidades:

Todas as pessoas cometem erros. Se cometer um erro e não disser nada, vai passar uma imagem de alguém que é infantil e irresponsável. Para pedir desculpas no trabalho ou na vida familiar, deve começar por se responsabilizar pela falha cometida. Mostre que compreende o efeito da sua ação. Se for honesto e adulto, vai ganhar o respeito dos outros.

Atenção: Está a fazer a sua parte ao pedir desculpa e ao reconhecer a sua responsabilidade. Deixe ao interlocutor a liberdade de pensar naquilo que ele deve fazer ou dizer. Não diga: “*Eu fiz isso, mas tu fizeste...*”.

Expressões de autorresponsabilização:

1. *Confessar a própria culpa:*
 - a) *Cometi um erro. É tudo culpa minha.*
 - b) *Fui muito estúpido!*
 - c) *Reconheço que procedi muito mal.*
2. *Mostrar as próprias fragilidades:*
 - a) *Esqueci-me disso.*
 - b) *Confundi-me.*
 - c) *Levantei-me tarde.*
3. *Oferecer uma forma de reparação ou compensação:*
 - a) *Vamos arcar com todas as perdas da empresa.*
 - b) *Se houver qualquer maneira de o/a recompensar, diga-me.*
 - c) *Tomamos um café! Eu pago.*

☐ Atividades:**Compreensão do oral:**

1. Ouça “O pedido de desculpa de António Costa” em <https://www.youtube.com/watch?v=FGpcLMwVtZM> e responda às questões seguintes:

1.1. De acordo com o conteúdo ouvido, qual acha que é o objetivo do deputado que pediu desculpa no início?

- a) Ele quer vencer nas eleições.
- b) Ele quer responder à pressão da opinião pública.
- c) Ele quer obrigar o primeiro-ministro António Costa a pedir desculpa.

1.2. Porque é que o primeiro-ministro António Costa tem um peso na consciência?

()

- a) Porque a luta política constante causou um grande dano na sua vida.
- b) Porque morreram muitas pessoas.
- c) Porque um inspetor da judiciária vendeu drogas.

1.3. Qual é a expressão de António Costa que você acha mais sincera e verdadeira para pedir desculpa?

- a) “Viverei com este peso na consciência até ao último dia da minha vida.”
- b) “Não vou fazer jogos de palavras.”
- c) “Eu peço desculpas.”

1.4. Quais são as estratégias de pedido de desculpa que António Costa usou?

- a) Assunção de responsabilidades e arrependimento.
- b) Reparação e arrependimento.
- c) Expressão de desculpa e lamentação.

Soluções:

1.1.- c; 1.2.- b; 1.3.- a; 1.4.- c

Compreensão da leitura:

2. Leia o texto seguinte e responda as perguntas.

O Tylenol era o analgésico líder, assegurando à Johnson & Johnson (J&J) 37% do mercado em que se posicionava. Era o produto mais lucrativo da companhia. Todavia, no mês de outubro de 1982, sete pessoas morreram em Chicago na sequência da toma de Tylenol extraforte. As vendas do medicamento caíram abruptamente. A quota de mercado baixou para 7%. A reputação do produto e da empresa ficou destruída. O valor da marca ficou seriamente comprometido. Os colaboradores da empresa ficaram emocionalmente abalados. Os parceiros de negócio ficaram receosos. Muitos peritos e comentadores vaticinavam que a marca não sobreviveria. Os acionistas e a administração ficaram com os nervos à flor da pele.

A investigação concluiu que alguém, nunca identificado e exterior à empresa, havia corrompido o medicamento. Todavia, a publicidade que a empresa fazia ao produto garantia a segurança e a eficácia do mesmo!

A reação ao drama tornou-se um caso clássico. James Burke, o CEO em exercício, assumiu de imediato a responsabilidade pela tragédia, lamentou-a e pediu desculpa sentida. Deu a cara publicamente. Esclareceu a situação, aconselhou o público e deu conta das medidas que a empresa estava a executar para garantir segurança reforçada. Esclareceu que o criminoso não tinha qualquer relação com a empresa. Reafirmou os valores da companhia: “as pessoas primeiro, e a nossa primeira responsabilidade incide sobre os nossos clientes”. Aconselhou as pessoas a não tomarem o medicamento. Recomendou aos clientes que devolvessem as embalagens adquiridas e garantiu-lhes que receberiam em troca um talão para re aquisição do produto quando a segurança estivesse restabelecida.

Simultaneamente, Burke procedeu à recolha de aproximadamente 31 milhões de boiões com cápsulas de Tylenol, de valor rondando os 100 milhões de dólares. Introduziu mudanças na publicidade do produto. Alterou o embalamento do Tylenol, para maior segurança. Proporcionou um desconto de 25% na aquisição do medicamento a quem apresentasse o talão recebido pela devolução do produto anteriormente recolhido. E publicitou a oferta, durante o período de relançamento, de um cupão de 2,5 dólares a quem adquirisse o medicamento. Como resultado, no período de um ano, a J&J recuperou 90% da quota de mercado do Tylenol antes da crise.

<https://rhmagazine.pt/pedimos-desculpa/>

(texto adaptado)

Responda às perguntas seguintes:

- a) Qual foi o erro cometido? Assinale-o no texto.
- b) Segundo o texto, o que é que significa “ficar com os nervos à flor da pele”, no primeiro parágrafo?
- c) Porque é que a empresa assumiu a responsabilidade, embora a culpa fosse claramente do criminoso?

- d) Para além de assumir a responsabilidade e de pedir desculpa, a empresa fez algumas tentativas de reparação do erro? Quais?
- e) Na sua opinião, qual é a razão mais importante para a empresa reganhar a confiança dos consumidores depois da tragédia?

Soluções (possíveis):

- a) Alguém havia corrompido o medicamento Tylenol e isso causou muitas mortes.
- b) Ficar com os nervos à flor da pele significa “estado de grande nervosismo¹⁴”. Neste contexto, o autor quer dizer que os acionistas e a administração ficaram muito nervosos.
- c) Embora o erro não seja da empresa, a reputação da empresa ficou prejudicada. Os clientes vão duvidar da segurança dos medicamentos da marca Johnson & Johnson, mesmo que saibam a verdade. Portanto, para salvar a imagem da empresa e reganhar a confiança dos clientes, é necessário que a empresa assuma responsabilidades e ofereça uma forma de reparação.
- d) São seis pontos:
 - 1. Aconselhar as pessoas a não tomarem este medicamento.
 - 2. Pedir aos clientes que já tinham comprado o medicamento que devolvessem a embalagem.
 - 3. Recolher os medicamentos em questão do mercado.
 - 4. Alterar o embalamento do Tylenol para maior segurança.
 - 5. Executar uma campanha de relançamento do produto.
 - 6. Fazer promoções e oferecer descontos.
- e) A empresa desculpou-se sinceramente, colocou os clientes em primeiro lugar, comportou-se de maneira responsável, e tomou imediatamente medidas de reparação eficazes e corretivas.

Produção Oral

¹⁴ <https://dicionario.priberam.org/nervos%20à%20flor%20da%20pele>.

3. Debate:

Em grupos de quatro alunos, discuta a questão seguinte:

Devemos pedir desculpa por aquilo que achamos que fizemos de errado ou por aquilo que os outros acham que fizemos de errado?

Produção escrita:

4. Escreva duas notas breves de acordo com os contextos indicados. Tente usar as estratégias que estudou.

- a) Fez uma reserva de um apartamento no Airbnb e usou o apartamento durante uma semana, mas partiu um vaso do senhorio antes de sair. Escreva uma nota para lhe pedir desculpa.
- b) Partiu o batom da sua colega de quarto, mas tem de sair da casa agora. Escreva um bilhete para lhe pedir desculpa.

Unidade 5: Reparação e promessa

□ **Atividades de *Awareness Raising*:****Discuta as seguintes questões com os seus colegas.**

- a) Dizer apenas “desculpe” é sempre o meio mais eficaz para realizar um pedido de desculpas sincero e com sucesso?
- b) Na sua cultura, se fizer um erro grave, acha necessário propor uma reparação para o que correu mal?
- c) Acha que prometer não cometer o mesmo erro no futuro é importante?
- d) É possível fazer um bom pedido de desculpa a outrem sem dizer “desculpa”?
- e) Em que situações é que fazemos pedidos de desculpa indiretos? Ou seja, pedimos desculpa sem dizer “Peço (desculpa)” ou “Peço (perdão)”? Porque é que fazemos isso?

Soluções (possíveis):

- a) Não. Se o erro for grave, a pessoa que cometeu o erro tem de oferecer reparação e prometer não cometer o mesmo erro outra vez.
- b) Depende das culturas.
- c) Sim, é muito importante. Se cometer o mesmo erro várias vezes, o meu pedido de desculpa não vale nada.
- d) Sim. O componente mais importante de um bom pedido de desculpa é sinceridade. Pode-se usar várias formas para pedir desculpa: mostrar arrependimento, fazer reparação, tomar a iniciativa de assumir responsabilidade, etc. Em algumas situações particulares, pode-se fazer apenas gestos para passar o pedido de desculpa:
- e) Em muitos contextos. Não há restrições muito estritas. Aqui estão algumas situações em que se pode usar pedido de desculpa indireto:

1. Os interlocutores têm relações íntimas: familiares, amigos, namorados.
2. O erro cometido é muito grave e não é suficiente dizer apenas “(peço) desculpa” ou “(peço) perdão”. Nesta situação, têm que ser tomadas outras estratégias: fazer explicação, fazer reparação, mostrar arrependimento, assumir responsabilidade, etc.
3. A pessoa que cometeu o erro não quer fazer pedido de desculpas, mas tem que fazê-lo. Nesta situação, pode usar o pedido de desculpas indireto para salvar a sua face.

□ **Explicação:**

Reparação:

Em alguns contextos, por exemplo, quando o erro é grave, quando o que se fez causou um dano profundo ou os estatutos sociais dos interlocutores são diferentes, é necessário propor uma maneira de reparar o erro. Vejamos os casos seguintes:

- a) *Desculpa por ter perdido o teu telemóvel! Lamento muito! **Vou comprar-te um novo.***
- b) *Desculpe por ter interrompido a reunião, mas era urgente. **Vamos tomar um café, eu pago.***
- c) *Desculpa-me pelo que eu fiz. **Se houver alguma maneira de corrigir o meu erro, por favor, avisa-me.***

Promessa:

Não é aceitável que tenha acabado de pedir desculpa de forma muito sincera no dia anterior, mas cometa o mesmo erro dia seguinte. Prometer que não vai acontecer outra vez (e cumprir a promessa) é imprescindível para realizar um pedido de desculpas com sucesso. Por exemplo:

- a) *Desculpem por ter chegado atrasado. Havia muito trânsito! **Prometo que não vou atrasar-me nunca mais.***

- b) *Desculpa por não ter ido contigo! Tive muito trabalho e lamento muito! **Prometo que não volto a deixar-te sozinha outra vez!** Vamos comer sushi, eu pago.*

Pedido de desculpa indireto:

Neste nível de proficiência, é necessário saber formular pedidos de desculpa indiretos. As expressões deste tipo são úteis para os casos em que não pode ou não quer fazer pedido de desculpa direto. Os pedidos de desculpa indiretos são realizados por expressões que não contêm “desculpa” ou “perdão” ou são realizados por estruturas não declarativas, como por exemplo interrogativas. Pode usar todas as outras estratégias que aprendeu, incluindo os pedidos de desculpa não verbais (gestos e emojis). Para além das estratégias que aprendeu, pode usar também palavrões, (*Merda! Droga!*) e interjeições (*Meu Deus! Nossa!*), desde que o contexto seja o adequado.¹⁵

□ **Atividades:**

Vocabulário/ Role-Play:

1. Escolha a opção mais adequada para os seguintes contextos:

1.1. Comeu secretamente o pastel do seu melhor amigo e ele descobriu. O que é que deve dizer ao seu amigo?

- a) Lamento muito pelo engano.
- b) Desculpa lá! Vou comprar-te outro.
- c) Desculpe. Vou assumir toda a responsabilidade.
- d) Esquece lá isso! É apenas um pastel!

1.2. Requisitou um livro de biblioteca mas perdeu-o. O que é que deve dizer ao funcionário da biblioteca?

¹⁵ Informações obtidas de (Skvortsova, 2019).

- a) Desculpa lá. Esqueci-me dele no comboio.
- b) O que eu fiz! Deus, o senhor não vai perdoar-me!
- c) Peço imensa desculpa por ter perdido o livro, senhor. Acho que o deixei no comboio e esqueci-me dele lá. Vou comprar um novo amanhã e restituo-o à biblioteca.
- d) Peço imensa desculpa! Prometo que nunca mais vou deixar um livro da biblioteca no comboio!

1.3. Imagine que é um empregado de café. Um pombo entrou e derrubou o galão de um cliente. O cliente ficou chateado. O que é que deve dizer?

- a) Peço imensa desculpa! Mas a culpa é do pombo!
- b) Peço imensa desculpa! Vamos oferecer-lhe outro galão. E gratuito!
- c) Peço imensa desculpa! Malditos pombos!
- d) Estou muito arrependido de não ter visto o pombo a tempo de impedir isto! Prometo que não vai aparecer mais nenhum pombo a partir de hoje.

1.4. Imagine que calculou mal um dado importante e causou um grande prejuízo à sua empresa. A chefe está furiosa, mas você quer manter o seu emprego. O que deve dizer?

- a) Peço imensa desculpa. Vou assumir toda a responsabilidade. Prometo que isto não volta a acontecer. Pode dar-me uma nova oportunidade para corrigir o meu erro?
- b) Desculpa! Mas tu sabes que o trabalho era muito difícil!
- c) A culpa não é minha! Foi o Miguel que fez isto.
- d) Sinto que nunca estive tão desapontado comigo mesmo quanto estou hoje.

Soluções:

1.1. - b; 1.2. - c; 1.3. - b; 1.4. - a

Vocabulário/ Role-Play/ Produção Oral

2. Preste atenção aos contextos seguintes e tente fazer um pedido de desculpas de forma indireta, sem dizer “(Peço) desculpa” e “Peço (perdão)”.

- a) Catarina! Não pode gritar com o nosso cliente! Ele fez uma reclamação e ainda por cima tem razão!

Ex: Meu Deus! Não sabia que ele é nosso cliente! Que estúpida!

- b) Filho! Olha que lindo serviço que tu fizeste! Pedi-te para comprares água e tu compraste vinagre! E BEBI!
-

- c) Olhe, desculpe! Este prato não é o nosso. Nós não pedimos bife. Pedimos frango.
-

- d) Ó meu amor! Não podes ficar em casa assim, sem ajudar em nada! Estou muito cansada no trabalho, todos os dias, e não quero ver este caos em casa assim que volto!
-

- e) Querida, ainda me deves 50 euros. Esqueceste?
-

- f) Meu Deus! Menino! Tu não podes comer o bolo da noiva antes de os noivos chegarem, ouviste?!
-

Soluções (possíveis):

- b) Nossa! Vou comprar-te uma água, agora.
c) Pois é! Confundi. Aqui está o seu prato.
d) Também não estive em casa hoje, mas está bem, tens razão, vou fazer limpeza amanhã.

- e) Esqueci mesmo! O meu pobre cérebro! Aqui está o dinheiro.
- f) Não sabia. Estou envergonhado. Prometo que não vou comer mais nada.

Compreensão do oral:

3. Assista ao vídeo seguinte e escolha as opções corretas.

José Alberto Carvalho pede desculpa ao Norte

<https://www.youtube.com/watch?v=Jdlp9QP6HWAm>

1.1 José Alberto Carvalho pede desculpa ao norte de Portugal por causa de:

- a) uma frase mal escrita no jornal das 8.
- b) um debate regional.
- c) um momento televisivo em que houve discriminação regional.
- d) uma maior incidência da pandemia no Norte.

1.2. Quem é que pediu desculpa ao povo do norte de Portugal?

- a) O Presidente da República.
- b) O diretor de informação do canal de televisão e o apresentador da notícia.
- c) O povo da Beira.
- e) As pessoas de Lisboa.

1.3. Quem é que se importou com a gaffe cometida?

- a) As pessoas do Norte.
- b) O primeiro ministro.
- c) Todos os portugueses.
- d) Ninguém.

1.4. Para que é que serviu o exemplo acerca do frango? Para mostrar que:

- a) as pessoas do Norte estão famintas por causa da pandemia.
- b) os frangos do Norte estão famintos por causa da pandemia.
- c) as estatísticas nacionais refletem bem as situações reais da maioria das regiões.
- d) a situação real da pandemia é distinta de região para região.

Soluções:

1.1. - c; 1.2. - b; 1.3. - a; 1.4. - d;

Compreensão da leitura:

4. Leia os textos seguintes e responda às perguntas.

Texto 1:

“Nem sempre as coisas acontecem como queremos e nem sempre falamos o que sentimos. Sei que te devo desculpas.... Tento ser o melhor que posso, assumindo o meu lado passivo, mas de repente já estou a agir impulsivamente e o que não era para acontecer, acaba por acontecer. Vou mudar e tentar não cometer os mesmos erros.”

<https://www.pensador.com/frase/NTQzOTg1/>

(Com adaptações)

Responda às perguntas seguintes:

- a) Identifique qual é a parte da mensagem em que o locutor faz uma promessa.
- b) Acha que esta mensagem constitui um bom pedido de desculpas? Porquê?

Soluções (possíveis):

- a) “Vou mudar e tentar não cometer os mesmos erros.”
- b) Sim, porque ele/ela admitiu o erro cometido, assumiu a sua responsabilidade, deu uma explicação e prometeu que não ia cometer o mesmo erro. A atitude dele/a era sincera. Por tudo isso, acho que é um bom pedido de desculpa.

Texto 2:

- A: Boa noite! É a Pizza da Catarina.
- B: Boa noite, gostaria de encomendar uma pizza.
- A: Pequena, média ou grande?
- B: Qual é a diferença?
- A: Peço desculpa por não esclarecer. A pequena é pequena, a média é média e a grande é grande.
- B: Está a brincar....Então queria uma pequena. Não, mudei de ideias. Queria uma média.
- A: Pequena e média não temos.
- B: Mas deu-me três opções!?
- A: Peço perdão. Só temos grande.
- B: Okay... uma grande então.
- A: E quais são os ingredientes?
- B: Azeitonas.
- A: Verdes ou pretas?
- B: Pretas.
- A: Pretas não temos, só verdes.
- B: O senhor está a brincar comigo, não está?
- A: Desculpe. Na Pizza da Catarina não brincamos. Mais alguma coisa? Atum, frango?
- B: Agora tenho medo de escolher... Atum?
- A: Atum não temos. Frango, então?
- B: Olhe, acho complicado pedir uma pizza assim. Posso falar com outros empregados?
- A: Peço perdão, mas infelizmente só pode falar comigo. E mais?
- B: Milho.
- A: Lamento muito, mas não temos milho.
- B: PORQUE É QUE NÃO TÊM?!
- A: O frango comeu-o hahaha. Mais alguma coisinha?
- B: (tranquilo)
- A: Desculpe, o senhor ainda está?
- B: Estou. Não sei que lhe diga. O senhor deixa-me desorientado.
- A: Quer mais...
- B: NÃO! Quero despachar isto. Desculpe por interrompê-lo, mas não quero saber mais nada.
- A: Não faz mal. Então são, ora bem, deixe-me calcular, quarenta euros no total, para a entrega ao domicílio. Vai pagar com multibanco ou com dinheiro?
- B: QUARENTA EUROS!?
- A: Multibanco ou dinheiro?
- B: Com dinheiro.
- A: A sua morada, por favor?
- B: Moro na Rua: vá-se lixar, no Prédio: espero que a sua loja feche, no Andar: por favor não me contacte mais!
- A: Com certeza?
- B: EXATAMENTE!
- A: Muito bem! Dentro de duas horas vamos entregar a sua pizza. Muito obrigado!
- B: Boa sorte para encontrar a casa! Adeusinho! Boa noite!

https://www.youtube.com/watch?v=q_1mVfmRvLM

(Com adaptações)

Responda às perguntas seguintes:

- a) Assinale todas as expressões de desculpa presentes no diálogo.
- b) Porque é que o falante B ficou chateado?
- c) Acha que o falante A pediu desculpa de forma correta? Se sim, justifique. Se não, porquê?

Soluções:

- a) Peço desculpa por não esclarecer. Peço perdão. Desculpe. Desculpe por interrompê-lo.
- b) Porque o empregado A lhe deu várias opções de ingredientes, mas muitos deles não estavam disponíveis. O processo da encomenda demorou muito e o preço da pizza era muito caro.
- c) Acho que não. Embora ele dissesse muitas vezes “desculpe”, cometeu o mesmo erro várias vezes: dar opções de comidas que não estavam disponíveis. O pedido de desculpa não era nada sincero e o B ficou assim chateado.

Produção oral:**5. Role-play**

- a) Acabada a conversa telefónica, o cliente B fez uma reclamação. Em grupos de dois, tente criar um diálogo, em que você faz o papel de chefe do restaurante, decidindo pedir desculpa pelo seu empregado A. Muito chateado e sentindo-se insultado, B não aceita logo o pedido de desculpa. No final, todos os grupos devem representar o diálogo perante a turma. (Tente usar as estratégias que estudou).
- b) Imagine agora que você é o empregado C e que acha o seu colega A muito estúpido e inconveniente. Todavia, no seu restaurante, não há mesmo os ingredientes que o cliente B disse que queria. Se se encontrar na mesma situação que o seu colega A, o que é que vai dizer para não provocar o aborrecimento de outro cliente? Em grupos de dois, recrie esse diálogo (Tente

usar as estratégias que estudou).

Produção escrita:

6. Carta de pedido de desculpa

Imagine que é o empregado A. O seu patrão fica muito chateado consigo por causa da reclamação de B e exige que você lhe escreva uma carta a pedir desculpa. Se não o fizer, ele vai demiti-lo. Naquele dia, estava muito enervado com um problema pessoal e agora arrepende-se sinceramente. Tente usar todas as estratégias que conhece para escrever o seu pedido de desculpas e evitar ficar desempregado. Boa sorte!

Nível C1

Unidade 6: Arrependimento

 Atividades de *Awareness Raising*:**Responda às seguintes perguntas e discuta com os seus colegas.**

- a) Imagine que cometeu um erro muito grave que não pode ser reparado ou que não é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu erro. O que é que faz?
- b) Você fez algumas coisas a outrem de que se arrepende muito? A quem? O que é que fez?
- c) Se agora tiver uma oportunidade para pedir-lhe desculpa, o que é que vai dizer?

Soluções (possíveis):

- a) Vou confessar o meu erro, apresentar sinceramente o meu arrependimento e prometer não voltar a cometer o erro mesmo.
- b) Várias respostas possíveis.
- c) Várias respostas possíveis. Por exemplo: “Desculpa! Arrependo-me muito pela nossa briga! Perdoa-me!”

 Explicação:

Declarar arrependimento: Veja exemplos:

1. Reconheço que procedi muito mal e confesso que estou arrependido...

2. Só Deus sabe como lamento.

3. Sinto que nunca estive tão desapontado comigo mesmo quanto estou hoje.

Dê-me a oportunidade de mostrar que estou arrependido e que consigo fazer melhor.

☐ **Atividades:**

Vocabulário/ Role-Play:

1. Preencha o formulário

Situação	Estratégia semântica adequada	Expressão linguística
O pai do seu amigo morreu	Lamentação	
O seu telemóvel começa a tocar no meio de uma aula	Pedido de desculpa	
Traiu a sua namorada e agora quer salvar a vossa relação.		
Você confundiu os documentos da empresa e causou danos		
O seu cão mordeu uma senhora		

Soluções(possíveis):

Situação	Estratégia semântica adequada	Expressão linguística
O pai do seu amigo morreu	Lamentação	Lamento muito!
O seu telemóvel começa a tocar no meio de uma aula	Pedido de desculpa	Peço imensa desculpa!
Traiu a sua namorada e agora quer salvar a vossa relação.	Pedido de desculpa + Arrependimento/ Pedido de desculpa+promessa	Desculpa! Estou muito arrependido! / Desculpa! Nunca vou fazer isso outra vez.
Confundiu os documentos da empresa e causou danos	Assunção de responsabilidades Pedido de desculpa+reparação	É tudo culpa minha. Peço imensa desculpa! Vou compensar todo o mal que causei.

O seu cão mordeu uma senhora	Reparação+Lamentação/ Pedido de desculpa+Reparação	Vamos ao hospital! Lamento muito! / Mil desculpas! Vamos ao hospital! Eu pago.
------------------------------	---	---

Compreensão da leitura:

2. Leia os textos seguintes e responda às perguntas.

Texto 1:

Erro. Culpa. Arrependimento.

Terá qualquer destas palavras alguma coisa de linear? Quase nada é linear, ou não fôssemos nós tão complicados. Para já, porque para pedir desculpa não precisa de estar implícito que tenhamos verdadeiramente cometido um erro. Pelo menos da nossa perspetiva. «Cada um de nós constrói um mapa-mundo pessoal e singular para explicar a realidade que nos circunda», diz a coach Ana Mina. «Quando tentamos compreender o outro, só temos à nossa disposição o nosso mapa-mundo. Aquilo que faz sentido para nós, pode não fazer para o outro: quando eu acho que o outro errou, o outro pode achar que não.» Por isso, e apesar de se dizer muitas vezes que há pessoas com muita dificuldade em admitir o erro, a coach entende que as dificuldades surgem ainda antes dessa etapa: «Talvez a fonte da discórdia esteja ainda na etapa anterior: discernir se aconteceu um erro ou não.

E isso leva-nos à pergunta fatal: devemos pedir desculpa por aquilo que achamos que fizemos de errado ou por aquilo que os outros acham que fizemos de errado? As respostas também não são lineares. «“Devem” é uma palavra traiçoeira», diz Ana Mina. «Quando equacionamos se as pessoas “devem” ou não pedir desculpa, o que temos em mente? Se as pessoas “devem” pedir desculpa tendo em conta um princípio moral ou espiritual? Legal? Ou tendo em conta a harmonia da relação? Ou a paz de espírito dos intervenientes? Ou a necessidade de autenticidade de quem pede desculpa? Ou o que é mais prático e dá menos chatices? É interessante ter presente estas questões quando refletimos sobre este tema.»

A verdade é que, muitas vezes, pedir desculpa tem pouco que ver com admitir a culpa, assumir um erro ou expressar um arrependimento. É simplesmente fazer a outra pessoa sentir-se melhor, reestabelecer a confiança que ela tem em nós e lamentar o desconforto ou inconveniente causado. «É uma forma de reafirmar as “regras” da relação, de reforçar o acordo implícito que há, de repor expectativas, de deixar de novo subentendido o tipo de relação que duas partes querem ter em conjunto, e do que é aceitável ou não entre elas», explica Ana Mina. Porque quando alguém comete uma ação que magoou ou deixou outra pessoa desconfortável e não pede desculpas, a relação é transformada por esse evento. «O contrato implícito da relação reposiciona-se num patamar de confiança inferior, ou conduz mesmo à rutura, dependendo da gravidade da ação e da incompreensão mútua.» No fundo, o que estamos a dizer a alguém, cada vez que lhe pedimos desculpa por alguma coisa que fizemos, é: «Vamos deixar que a nossa relação continue como estava antes de isto acontecer.

Uma função social importante

Mas pedir desculpas cumpre também – e talvez antes de tudo – uma função social: cria ou restabelece vínculos, promove a cooperação, o reconhecimento pela situação do outro, expressa empatia e cordialidade. Tanto é que podemos pedir desculpas por coisas que estão além da nossa responsabilidade, como o trânsito ou o tempo. «Hi folks. Well, I'm sorry about the rain.» («Olá a todos. Bem, peço desculpa pela chuva.») foi assim que o ex-presidente Bill Clinton começou um discurso, em agosto de 1995, lamentando o mau tempo que se fazia sentir numa conferência ao ar livre. A expressão é mais usada em inglês – pelo facto de «I'm sorry» tanto poder significar «peço desculpa» como «lamento» por alguma coisa inconveniente mas que nos é completamente alheia – mas também a usamos em algumas situações.

<https://www.noticiasmagazine.pt/2016/sem-medo-de-pedir-desculpa/estilos/comportamento/17583/>

(com adaptações)

Responda às perguntas seguintes:

- a) Segundo o texto, quais são os papéis que o pedido de desculpa desempenha na nossa vida?
- b) No primeiro parágrafo, diz a *coach* Ana Mina que «Cada um de nós constrói um mapa-mundo pessoal e singular para explicar a realidade que nos circunda». O que é que a expressão “mapa-mundo” quer dizer neste contexto? Explique o seu sentido.
- c) Lembra-se do tema do debate da última aula? “Devemos pedir desculpa por aquilo que achamos que fizemos de errado ou por aquilo que os outros acham que fizemos de errado?” Qual é a opinião do autor do texto?

Soluções possíveis:

- a) É simplesmente fazer a outra pessoa sentir-se melhor, reestabelecer a confiança que ela tem em nós e lamentar o desconforto ou inconveniente causado. E é uma função social: cria ou restabelece vínculos, promove a cooperação, o reconhecimento pela situação do outro, expressa empatia e cordialidade. Também é uma forma de reafirmar as “regras” da relação, de

reforçar o acordo implícito que há, de repor expectativas, de deixar de novo subentendido o tipo de relação que duas partes querem ter em conjunto, e do que é aceitável ou não entre elas.

- b) A visão que uma pessoa tem de si mesma e do mundo.
- c) Em muitas situações, pedir desculpa tem pouco a ver com o erro cometido, mas é para deixar a outra parte sentir-se melhor.

Texto 2:

Desculpa: palavra difícil?

É difícil? Pedir desculpa?"

Longe de mim pensar que tão simples pergunta iria gerar tamanho burburinho e discussão nesta que é a maior rede social da atualidade, o Facebook.

As opiniões eram várias: algumas divergiam, outras concordavam, outras eram simples, outras complexas, algumas imediatas e outras tantas bastante profundas!

Muitos foram os que manifestaram a sua facilidade em pedir desculpa, justificando, como um ato natural após reconhecimento de um erro cometido. Outros confessaram que nem sempre é fácil dizer em voz alta a palavra "-Desculpa!", precisamente por ser um ato que reconhece um erro cometido. Alguns foram mais profundos na sua opinião e admitiram a dificuldade desta palavra, precisamente pela responsabilização pessoal do erro que cometeram e pela necessidade de remediar a situação para reparar os laços afetivos danificados por esse erro.

Tanta opinião fez-me pensar sobre a minha própria opinião.

E para mim? É fácil ou difícil pedir desculpa?

Reportei-me a vários momentos da minha vida em que um pedido de desculpa era essencial. E encontrei vários momentos onde me revi em todas as opiniões facultadas.

Tive momentos em que pedir desculpa foi bastante fácil:

"-Desculpa, queimei o arroz!", "-Desculpe, não o vi aí!", "-Desculpa, mas hoje não vou poder ir!". De facto, foi fácil pedir estas desculpas, pois o erro não era grave e era facilmente remediável: encomendou-se uma pizza, a pisadela não magoou o senhor e o almoço foi reagendado para outro dia com mais disponibilidade.

Tive outros momentos em que pedir desculpa foi um pouco mais difícil, pois o meu erro magoou o outro, defraudou as suas expectativas em mim:

"-Desculpa não estava aqui para ti, quando mais precisaste!". Este pedido custou mais a fazer, pois a situação exigiu arrependimento, responsabilização e trabalho para ser remediada.

E finalmente, encontrei no meu baú de memórias um momento em que o pedido de desculpa foi dos atos mais difíceis que alguma vez tive de fazer:

"Perdoa-me! Não há nada que possa dizer, não há nada que possa fazer para remediar o que foi feito. Pagaste caro pela minha decisão. Pagaste com a vida. E eu paguei com a alma."

Há decisões que afinal são “não-decisões”. A vida mostra-se como ela é e mesmo achando que temos escolhas, os nossos atos vão sempre terminar com o mesmo desfecho: num erro irreparável na liberdade do outro. Este é o pedido de desculpa que me põe a nu, este é o pedido de desculpa que mostra ao mundo o monstro em mim, este é o pedido de desculpa que pela dimensão do erro me torna humana.

Por isso, para mim a dificuldade de pedir desculpa está associada à dimensão do meu ato e quão prejudicial foi no outro.

Errar é humano, admitir o erro é humano, corrigir o erro é ser mais humano.

Pedir desculpa é o caminho para a humanização.

https://www.atesempre.pt/pt/content/16-noticia?id_noticia=15753

(Texto adaptado)

Responda às perguntas seguintes:

- a) Qual é o fator que a autora acha mais relevante na dificuldade de pedir desculpa?
- b) Porque é que é difícil pedir desculpa em alguns momentos, na opinião da autora?
- c) Que tipo de pedido de desculpa pôs a autora a nu? Porquê?
- d) Segundo a autora, “...Este pedido custou mais a fazer, pois a situação exigiu arrependimento, responsabilização e trabalho para ser remediada.....” Para si, em que situações é que tem que fazer este tipo de pedido de desculpa?
(Pergunta aberta)

Soluções (possíveis):

- a) A dimensão do seu ato e quão prejudicial foi no outro.
- b) Porque o seu erro magoou o outro, defraudou as suas expectativas que o outro tinha em si.
- c) Quando teve que pedir desculpa por um erro irreparável na liberdade do outro, porque mostrou ao mundo o monstro em si.
- d) Faço este tipo de pedido de desculpa quando eu não consegui cumprir a minha promessa, ou quando cometi um erro importante no trabalho.

Produção escrita:

3. Escreva mensagens eletrônicas de acordo com os contextos indicados.

- a) A sua nova colega é vegetariana. Você não sabia e deixou um frango assado na mesa para o jantar dela. Ela ficou ofendida. Escreva uma mensagem eletrônica para lhe pedir desculpa.

(A sua mensagem tem de conter as seguintes fórmulas semânticas: “explicação”, “assunção de responsabilidade” e “expressão de arrependimento”.)

- b) Ficou bêbado ontem à noite e disse à sua namorada que ela estava mais gorda do que a sua ex-namorada. Agora ela não atende o seu telefone. Escreva uma mensagem eletrônica para lhe pedir desculpa e tentar solucionar o problema causado por si. (A sua mensagem tem de conter as seguintes fórmulas semânticas: “explicação”, “arrependimento” e “promessa”.)

- c) O avô do seu melhor amigo morreu e deveria visitá-lo, mas, como está em quarentena, não pode fazê-lo. Mande-lhe uma mensagem para lhe pedir desculpa, explicar a sua situação e expressar a sua tristeza. (A sua mensagem tem de conter as seguintes fórmulas semânticas: “explicação”, e “lamento”.)

4. Lembra-se da última frase do texto 2 “Pedir desculpa é o caminho para a humanização”? Concorda com esta opinião? Elabore um texto sobre este tema entre 200-220 palavras.

Conclusão

Por causa da natureza complexa dos atos de fala, das poucas horas de contacto em sala de aula, do *input* simplificado do professor e da sua preocupação em dar atenção exclusiva à parte formal e estrutural da língua alvo, o estudo de uma língua estrangeira em situação de imersão não é suficiente para desenvolver a competência pragmática dos alunos. E esta competência é fundamental para o aprendente poder interagir adequadamente na cultura alvo. É obrigatório receber instrução adequada e precisa. Um grande problema no processo de ensino é a falta de materiais didáticos e, por isso, a construção de materiais torna-se cada vez mais importante. Contudo, o processo de estudo da componente comunicativa uma LE não consiste em memorizar todas as estruturas que servem de suporte a todos os atos em todos os contextos possíveis. Com o apoio dos professores, os aprendentes têm de aumentar proativamente o seu reconhecimento das questões pragmáticas. Além disso, para dar uma instrução eficaz, os professores também têm que aumentar a sua *pragmatic awareness* e ter uma competência cultural rica que lhes permita ter um certo conhecimento dos países e das culturas dos alunos.

Neste trabalho, procurámos responder a alguns destes desafios, criando alguns materiais didáticos para auxiliar os alunos estrangeiros a ser sensíveis à necessidade de adequar este ato ilocutório a diferentes cenários.

Ficou certamente muito por realizar, sobretudo para os níveis iniciais, mas esperamos que o nosso trabalho seja o início de mais investimento e mais pesquisa deste ato de fala.

Bibliografia

- Austin, J.L. (1962). How to do things with words: Lecture I. *How to do things with words: JL Austin*. Mass.: Harvard University Press. Cambridge.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. Em: L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*, University of Illinois, Division of English as an International Language. Urbana-Champaign. pp. 21-39.
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Pragmatics in second language acquisition. Em: S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge. New York. pp. 147-162.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B.S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in second language acquisition*, **15** (3): 279-304.
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching pragmatics. Department of State Office of English Language Programs. Washington DC, U.S.* Acedido em: 29 de Março de 2021, em:

<http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*, Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108), John Benjamins. Amsterdam.
- Benedict, R. (2005). *The chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture*, Houghton Mifflin Harcourt. Boston/New York.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, **5** (3): 196-213.
- Brown, P., & Levinson, S.C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. Em: E.N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol.

4). Cambridge University Press. Cambridge.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Em: J.C. Richard, & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, Longman. London.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, **1** (1): 1-47.

Carreira, M.H.A. (2005). *Politeness in Portugal: How to address others*, Multilingual Matters. Clevedon.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. Em: E.A. Soler e M.P.S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning*, Springer. Holand. pp. 41-57.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in applied linguistics*, **6** (2): 5-35.

Cohen, A.D., & Olshtain, E. (1983). Apology: A speech act set. Em: N. Wolfson e E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Newbury House. Massachusetts. pp. 18-35.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (sigla: QEER)*. Edições Asa. Porto.

Conselho da Europa (2018). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors*. Conselho da Europa. Strasbourg.

Cutting, J. (2005). *Pragmatics and discourse: A resource book for students*. Routledge. London.

Fernandes, G. (2010). O princípio da cortesia em português europeu. Em: *Actes du XXV e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3 - 8 de Setembro, 2007). Acedido em: 15 de Setembro de 2021, em:
[https://www.academia.edu/973706/O princ%C3%ADpio da cortesia em P ortug%C3%AAs europeu](https://www.academia.edu/973706/O_princ%C3%ADpio_da_cortesia_em_Portug%C3%AAs_europeu).

Fitriani, N. 2011. Apology strategies: are women's different from men's?. *Journal of english in education*, **1**(1): 47-59. English Laboratory Unit. Perbanas Institute.

Fukuya, Y.J., & Clark, M.K. (2001). A comparison of input enhancement and explicit

instruction of mitigators. Em: Bouton, L. (Ed.), *Pragmatics and Language Learning*, Monograph Series, vol. 10, Division of English as an International Language, University of Illinois. Urbana- Champaign, IL. pp. 111-130.

Gonçalves, M. (2013). Atos expressivos e ensino do português como língua não materna: O caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Acedido em: 3 de Agosto de 2021, em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23843/1/Tese%20Versão%20Definitiva.pdf>.

González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated Learning of L2 Pragmatics. Em: E. Alcón Soler & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, UK Multilingual Matters. Clevedon. pp. 114-132.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. Em: P. Cole e J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, Academic Press. New York. pp. 41-58.

Gyulai, É.V. (2012). Abordagem das formas de tratamento nas aulas de português língua segunda/língua estrangeira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Porto. Acedido em: 3 de Julho de 2021, em: https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/57348/2/TESEMESEVAG_YULAI000147869.pdf.

House, J. (1986). Cross-cultural pragmatics and foreign language teaching. Em: K. R. Bausch, F. G. Königs e R. Kogelheide (Eds.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*, Scriptor. Königstein. pp. 281-295.

House, J. (1996). Contrastive discourse analysis and misunderstanding: The Case of German and English. Em: M. Hellinger & U. Ammon (Eds.), *Contrastive sociolinguistics*, Mouton de Gruyter. Berlin. pp. 345-361.

House, J. & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. Em: F. Coulmas (Ed.). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, Mouton. The Hague. pp. 157-185.

Huang, Y. (2007). *Pragmatics*, Oxford University Press. Oxford.

Huang, Y. (2014). *Pragmatics*, 2.^a Edição, Oxford University Press. New York.

Hymes, D.H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, **33** (2): 8-28.

- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. Em: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin. Harmondsworth. pp. 269-293.
- Ishihara, N. (2006). *Subjectivity, second/foreign language pragmatic use, and instruction: Evidence of accommodation and resistance*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota. Minneapolis, MN.
- Ishihara, N. (2010a). Instructional pragmatics: bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 4 (10): 938-95
- Ishihara, N., & Cohen, A.D. (2010). *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*, Pearson Education. Harlow.
- Ishihara, N., & Paller, D.L. (2016). Research informed materials for teaching pragmatics. Em: B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning; Second language acquisition research and materials development for language learning* (Vol. 6), Routledge. New York. pp. 87–102.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in second language acquisition*, 24 (4): 541-577.
- Kakegawa, T. (2009). Development of the use of Japanese sentence-final particles through email correspondence. Em: N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic competence*, Mouton de Gruyter. Berlin. pp. 301-333.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught?. Acedido em 11 de Maio de 2021, em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2): 215-247.
- Kasper, G., & Rose, K.R. (Eds.) (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press. Oxford.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman. New York.
- Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69: 275–285. Acedido em 29 de Novembro de 2020, em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv012>.

- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*, University of Michigan Press. Ann Arbor, MI.
- Loewen, S. (2018). Focus on form versus focus on forms. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 1-6. Acedido em: 20 de setembro de 2021, em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118784235.eelt0062>.
- Lopes, A.C.M. (2018). *Pragmática: Uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Marmaridou, S. (2011). Pragmalinguistics and sociopragmatics. Em: W. Bublitz e N.R. Norrick (Eds.), *Foundations of pragmatics*, Mouton de Gruyter. Berlin. pp. 77-106. Acedido em 11 de Novembro de 2020, em: <https://doi.org/10.1515/9783110214260.77>.
- Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2006). A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom: The 6Rs approach. *Applied Language Learning*, **16**: 39–64.
- Martínez-Flor, A. (2004). *The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: A study based on suggestions*. Doctoral Dissertation. Universitat Jaume I. Castellón.
- Pérez-Hernández, E., Ferrer-Valero, N., & Hernández-Calvento, L. (2020). Lost and preserved coastal landforms after urban growth. The case of Las Palmas de Gran Canaria city (Canary Islands, Spain). *Journal of Coastal Conservation*, **24** (26). Acedido em 19 de Julho de 2021, em: <https://doi.org/10.1007/s11852-020-00743-x>.
- Rose, K.R. (1999). Teachers and students learning about requests in Hong Kong. Em: E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press. Cambridge, pp. 167-180.
- Rose, K.R., & Ng Kwai-Fun, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. Em: K. Rose e G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press. Cambridge. pp. 145–170.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler J. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain* (Vol. 11). Peter Lang. Bern.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. **50** (4): 696–753.

- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Searle, J.R. (1976). A classification of illocutionary acts¹. *Language in society*, **5** (1): 1-23.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, **10**: 209–31.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language. sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied linguistics*, **17** (3): 356-382.
- Skvortsova, E. (2019, July). Upgrading and Downgrading Accounts as Indirect Apology Strategies. Em: *Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects (HSSNPP 2019)*. Atlantis Press. pp. 294-298. Acedido em: 10 de Novembro, 2020, em: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/hssnpp-19/125913406>.
- Sykes, J. (2005). *Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat*. *CALICO Journal*, **22** (3): 399–431.
- Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience in pragmatic comprehension. *Language Learning*, **61** (3): 904-939.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford University Press. New York/Oxford.
- Takahashi, S. (2001). (no prelo). The role of input enhancement in developing. interlanguage pragmatic competence. Em: K. Rose e G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press. New York. pp. 171-199.
- Tarone, E. (1994). Interlanguage. *Elsevier Ltd*, **4**: 1715-1719.
- Tarone, E. (2014). Enduring questions from the interlanguage hypothesis. Em: Z. Han, & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later*. PA: John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 7-26.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, **4**: 91-119.
- Trosborg, A. 1995. "Statutes and contracts: an analysis of legal speech acts in the english language of the law." *Journal of pragmatics* **23**: 31–53. Acedido em 20 de Maio, 2021 em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821669400034>

C.

Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, **21**: 157-70.

Utashiro, T., & Kawai, G. (2009). Blended learning for Japanese reactive tokens: Effects of computer-led, instructor-led, and peer-based instruction. Em: N. Taguchi. (Ed.), *Pragmatic competence*, Mouton De Gruyter. Cambridge. pp. 275-299.

Vyatkina, N., & Belz, J.A. (2006). A learner corpus-driven intervention for the development of L2 pragmatic competence. Em: K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer e A.S. Omar (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 11). University of Hawai'i at Manoa, National Foreign Language Resource Center. Honolulu, HI. pp. 315-357.

Ward, N., Rafael, E., Al Bayyari, Y., & Thamar, S. (2007). Learning to show you're listening. *Computer Assisted Language Learning*, **20** (4): 385-407. Acedido em 10 de Novembro de 2020, em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588220701745825?casa_token=urTe-jjY630AAAAA:K-jf84uGHZQ507wpXxVX6J-CsIsF9QWhbli4fljn6MFyOMpTlkV_vdu9xNwHnYoLYZ0L1DBvZqEFEx0.

Wishnoff, J.R. (2000). Hedging your bets: L2 learners' acquisition of pragmatic devices in academic writing and computer-mediated discourse. *Second Language Studies*, **19**: 127-157. Acedido em 1 de Abril de 2021, em: www.hawaii.edu/sls/sls/wpcontent/uploads/2011/06/Wishnoff.pdf.

Zamborlin, C. (2007). Going beyond pragmatic failures: Dissonance in intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, **4**(1): 21-50. Acedido em: 15 de Abril de 2021, em: <https://doi.org/10.1515/IP.2007.002>.

Manuais Consultados:

Coelho L., & Oliveira C. (2017). *Português em foco*, **2**. Nível B1. Lidel. Lisboa.

Coelho L., & Oliveira C. (2018). *Português em foco*. Níveis A1/A2. 2.^a ed. Lidel. Lisboa.

Dias, A. C. (2015). *Estratégias 1*. Lidel. Lisboa.

Ferreira, A.M.B., & Bayan, H. J. (2009). *Na onda do português*, **1**. Lidel. Lisboa.

- Ferreira, A.M.B., & Bayan, H. J. (2019). *Na crista da onda*, 3 (1). Lidel. Lisboa.
- Kuzka, R., & Pascoal, J. (2014). *Passaporte para portugueses (A1 / A2)*. Lidel. Lisboa.
- Neves, M. (2016). *Português empresarial 1 (A1/A2)*. Lidel. Lisboa.
- Neves, M. (2017). *Português empresarial 2 (B1/B2)*. Lidel, Lisboa.
- Oliveira, C., Ballman, M.J., & Coelho, M.L. (2006). *Aprender português*. Níveis A1/A2. Texto Editores. Lisboa.
- Oliveira, C., & Coelho, L. (2007). *Aprender português 2*. Nível B1. Textos Editores. Lisboa.
- Tavares, A. (2003). *Português XXI (1): Livro do aluno*. Lidel. Lisboa.

Referências de Internet:

- Vídeo: Desculpa lá. Página 49. Acedido em 5 de Março, 2021. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=1H1KXoBw1w4>
- Todas as imagens de emojis da Unidade 3: Acedido em 11 de Outubro, 2021. Em: <https://emojipedia.org/whatsapp/>.
- Vídeo: O pedido de desculpa de António Costa. Página: 65. Acedido em: 5 de Julho, 2022. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=FGpcLMwVtZM>
- Exercício 2: “Johnson & Johnson (J&J)”. Página: 66. Acedido em: 22 de Abril, 2021. Em: <https://rhmagazine.pt/pedimos-desculpa/>
- A explicação de “Ficar com os nervos à flor da pele”. Página: 67. Acedido em: 10 de Outubro, 2021. Em: <https://dicionario.priberam.org/nervos%20à%20flor%20da%20pele>.
- Vídeo: José Alberto Carvalho pede desculpa ao Norte. Página: 74. Acedido em: 5 de Julho, 2021. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jdlp9QP6HWAm>
- Texto 1. Página: 75. Acedido em: 23 de Abril, 2021. Em: <https://www.pensador.com/frase/NTQzOTg1/>
- Texto 2 “Pedir pizza”. Página: 76. Acedido em: 11 de Outubro, 2021. Em: https://www.youtube.com/watch?v=q_1mVfmRvLM

Texto 1 “Erro. Culpa. Arrependimento”. Página: 81. Acedido em: 11 de Outubro, 2021. Em: <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/sem-medo-de-pedir-desculpa/estilos/comportamento/17583/>

Texto 2 “Desculpa: palavra difícil?”. Página: 83. Acedido em: 11 de Outubro, 2021. Em: https://www.atesempre.pt/pt/content/16-noticia?id_noticia=15753.