



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Telma Elisabete de Oliveira Duarte

**A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS
EM APRENDENTES DE PLNM:**

**UM CONTRIBUTO PARA O PROJETO INTERNACIONAL
INCLUDEED**

Projeto/Trabalho de Projeto do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, orientado pelas Professoras Doutoradas Cristina dos Santos Pereira Martins e Maria da Conceição Carapinha Rodrigues, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS EM APRENDENTES DE PLNM: UM CONTRIBUTO PARA O PROJETO INTERNACIONAL INCLUDEED

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Trabalho de Projeto/Projeto
Título	A construção de recursos digitais para o desenvolvimento de competências pragmáticas em aprendentes de PLNM
Subtítulo	Um contributo para o projeto internacional INCLUDEED
Autor/a	Telma Elisabete de Oliveira Duarte
Orientador/a(s)	Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
Júri	Presidente: Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro Vogais: 1. Doutora Sara Margarida dos Santos Feio de Sousa 2. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Linguística Aplicada
Data da defesa	17-outubro-2023
Classificação	19 valores



Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas orientadoras, a Professora Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins e a Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues, por me terem convidado a fazer parte deste projeto, que tanto me ensinou, mas, sobretudo, pela imensa sabedoria, orientação cuidada e permanente disponibilidade.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família: aos meus pais, Deolindo e Conceição, porque, embora pensem que já está na hora de deixar de estudar, me ensinaram a querer saber sempre mais; aos meus avós maternos, Carolina e António, que, apesar de já não estarem fisicamente presentes, me acompanham e iluminam sempre; e, por último, mas não menos importante, ao meu filho, Bernardo, que, na sua imensa generosidade, me diz, todos os dias, “mamá, te quiero mucho”, sem se importar com todas as horas que o “trabalho da mamã” lhe rouba.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

A construção de recursos digitais para o desenvolvimento de competências pragmáticas em aprendentes de PLNM: um contributo para o projeto internacional INCLUEED

A chegada crescente, à União Europeia, de migrantes e refugiados, que se tem vindo a verificar nos últimos anos, tem levado as organizações desta união a tomar medidas para fomentar a inclusão dos seus novos habitantes. Uma destas medidas é o projeto INCLUEED, um projeto multilingue internacional, no qual a Universidade de Coimbra participa, cujo objetivo principal é a integração, tanto linguística como sociocultural, dos migrantes e refugiados que chegam à Europa.

O presente trabalho apresenta duas das unidades didáticas (as unidades 3 e 4) criadas para o curso de acesso aberto “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”, um dos resultados mais significativos do INCLUEED. O curso está direcionado a aprendentes que já possuem competências linguísticas de nível intermédio na língua oficial do país de acolhimento e que querem desenvolver as suas competências pragmáticas e socioculturais.

A unidade 3, intitulada “Como ser cortês”, apresenta, aos aprendentes, alguns dos recursos linguísticos que favorecem a criação de enunciados mais corteses, prestando especial atenção a alguns atos expressivos essenciais para o desenvolvimento de relações sociais profícuas, tais como os agradecimentos ou os elogios. A unidade 4, nomeada “Como conversar”, trata, por sua vez, a estrutura da interação verbal, centrando-se nas sequências de início e de fecho de conversações espontâneas mais informais. Esta última unidade dedica ainda algum espaço ao estabelecimento de uma conversa telefónica formal.

Quanto à sua estrutura, as duas unidades estão divididas, essencialmente, em três grandes partes: iniciam-se com quatro diálogos que constituem o ponto de partida para explicitar os valores pragmáticos de alguns dos recursos linguísticos neles usados; segue-se a exposição de alguns dados socioculturais relacionados com as temáticas abordadas nos diálogos (um evento social dinamizado por uma organização não governamental, na unidade 3, e o arrendamento de um quarto, na unidade 4); no fim, propõe-se algumas atividades de autoavaliação, as quais, podendo ser realizadas, autonomamente, pelos usuários do curso, lhes fornecem *feedback* imediato quanto às respostas escolhidas e lhes permitem avaliar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade.

Palavras-chave: Português como língua não materna, competência pragmática, integração social, cortesia linguística, interação verbal

ABSTRACT

The construction of digital resources for the development of pragmatic skills in PLNM learners: a contribution to the INCLUEED international project

The growing influx of migrants and refugees into the European Union in recent years has prompted the union's organisations to take measures to promote the inclusion of its new inhabitants. One of these measures is the INCLUEED project, an international multilingual project, in which the University of Coimbra participates, whose main objective is the integration, both linguistically and socioculturally, of migrants and refugees arriving in Europe.

This project work presents two of the teaching units (units 3 and 4) created for the open access course "A step forward. For everyday oral interactions in European Portuguese", one of the most significant results of the INCLUEED project. The course is aimed at learners who already have intermediate-level language skills in the official language of the host country and who want to develop their pragmatic and sociocultural competence.

Unit 3, entitled "How to be polite", introduces learners to some of the linguistic resources that favour the creation of more polite utterances, paying special attention to some expressive acts that are essential for the development of fruitful social relationships, such as thanks or compliments. Unit 4, entitled "How to talk", deals with the structure of verbal interaction, focusing on the beginning and ending sequences of more informal spontaneous conversations. This last unit also devotes some space to setting up a formal telephone conversation.

In terms of structure, the two units are essentially divided into three main parts: they begin with four dialogues which are the starting point for explaining the pragmatic values of some of the linguistic resources used in them; this is followed by an exposition of some sociocultural data related to the themes covered in the dialogues (a social event organised by a non-governmental organisation in unit 3, and the renting of a room in unit 4); at the end, some self-assessment activities, which can be carried out autonomously by course users, are proposed. These activities provide them with immediate feedback on the answers they have chosen and allow them to evaluate and consolidate the knowledge they have acquired throughout the unit.

Keywords: Portuguese as a non-native language, pragmatic competence, social integration, linguistic politeness, verbal interaction

Índice

Introdução	1
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A competência pragmática e a necessidade do seu ensino/aprendizagem em LNM: algumas considerações.....	3
1.1. O ensino da competência pragmática a refugiados e migrantes: especificidades dos aprendentes e potencialidades da aprendizagem digital gratuita.....	12
1.2. O projeto INCLUEED: a competência pragmática como motor de inclusão.....	16
2. A interação verbal.....	17
2.1. Os conceitos de interação e conversação.....	17
2.2. A conversação e a sua organização interna.....	19
2.2.1. Os turnos de fala.....	20
2.2.2. Os pares adjacentes.....	21
2.3. A organização global da conversação: as sequências de abertura e de fecho.....	23
2.4. As particularidades da organização global das chamadas telefónicas.....	27
3. Os princípios reguladores da interação.....	31
3.1. O Princípio de Cooperação.....	31
3.2. A cortesia linguística: alicerce do equilíbrio social.....	33
3.2.1. As regras de cortesia de Lakoff.....	36
3.2.2. Os conceitos de face e “face-work” de Goffman.....	37
3.2.3. A proposta de Brown e Levinson.....	39
3.2.4. A proposta de Leech: o “Politeness Principle”.....	43
3.2.5. As observações de Kerbrat-Orecchioni ao modelo proposto por Brown e Levinson.....	47
3.2.6. As tendências mais recentes no estudo da cortesia: “the discursive turn”.....	48
Parte II - AS UNIDADES DIDÁTICAS.....	52
1. O curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu” do projeto INCLUEED.....	52
2. Unidade 3: Como ser cortês.....	54
2.1. Introdução.....	54
2.1.1. Saudações.....	56

2.1.2. Elogios.....	58
2.1.3. Congratulações.....	59
2.1.4. Agradecimentos.....	60
2.1.5. Pedidos de desculpa.....	62
2.1.6. Apresentações (apresentar-se e apresentar alguém).....	63
2.1.7. Interrupções.....	64
2.2. Recursos e atividades.....	66
2.2.1. Transcrição dos diálogos.....	66
2.2.2. Explicação sociopragmática.....	69
2.2.3. Informação cultural.....	76
2.2.4. Atividades de autoavaliação.....	78
3. Unidade 4: Como conversar.....	83
3.1. Introdução.....	83
3.1.1. As sequências de abertura dos diálogos.....	85
3.1.2. O corpo dos diálogos.....	86
3.1.3. As sequências de fecho dos diálogos.....	87
3.1.4. As chamadas telefónicas.....	88
3.2. Recursos e atividades.....	90
3.2.1. Transcrição dos diálogos.....	90
3.2.2. Explicação sociopragmática.....	92
3.2.3. Informação cultural.....	101
3.2.4. Atividades de autoavaliação.....	102
Considerações finais.....	109
Bibliografia/ Fontes Consultadas.....	111

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1. O Princípio de Cooperação e as suas máximas e submáximas.....	32
Figura 1. As cinco estratégias propostas por Brown e Levinson para a realização de FTA.....	41

Lista de Abreviaturas

CP = “Cooperation Principle”

FFA = “Face Flattering Acts”

FT = Forma de Tratamento

FTA = “Face Threatening Acts”

INCLUDEED = “Social cohesion and INCLUsion: Developing the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics”

LNM = Língua Não Materna

LM = Língua Materna

LRT = Lugar Relevante de Transição

MC = Marcadores Conversacionais

ONG = Organização Não Governamental

PE = Português Europeu

PP = “Politeness Principle”

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SNS = Serviço Nacional de Saúde

Introdução

A chegada crescente, à União Europeia, de migrantes e refugiados, que se tem vindo a verificar nos últimos anos, tem levado os países que a constituem a tomar medidas que fomentem a inclusão destes seus novos habitantes. O projeto INCLUEED (“Social cohesion and INCLUision: Developing the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics”), um projeto multilingue internacional no qual a Universidade de Coimbra participa, integra-se neste esforço, desenvolvendo recursos cujo objetivo principal é a integração, tanto linguística como sociocultural, de migrantes e refugiados na Europa.

O presente trabalho surge no contexto deste projeto internacional, uma vez que emerge da criação de duas unidades didáticas que foram incluídas num dos resultados mais significativos do projeto: o curso multilingue “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”, direcionado a aprendentes que possuem competências linguísticas de nível intermédio na língua oficial do país de acolhimento e que querem desenvolver as suas competências pragmáticas e socioculturais.

O objetivo principal deste trabalho de projeto é, pois, a criação de duas unidades didáticas, uma delas centrada na cortesia linguística e a outra na organização da conversação. Com os recursos em vídeo e as atividades de autoavaliação criados para estas unidades, espera-se que os migrantes e refugiados que chegam a Portugal possam dar um passo em frente no desenvolvimento autónomo das referidas competências pragmáticas e socioculturais. “Como ser cortês” e “como conversar”, os títulos das duas unidades criadas, refletem, no fundo, as duas perguntas de investigação que orientaram a elaboração das unidades: a) que recursos linguísticos utilizar para produzir enunciados mais corteses? e b) que recursos linguísticos utilizar para iniciar e concluir as conversações?

Quanto à estrutura do trabalho, para além da presente introdução e das considerações finais, a parte central encontra-se dividida em duas grandes partes: a parte I, na qual abordamos as questões teóricas essenciais à criação das duas unidades didáticas que estão na origem deste trabalho de projeto, e a parte II, na qual se apresentam as unidades criadas.

A primeira parte está, por sua vez, subdividida em três capítulos. O primeiro trata do conceito de competência comunicativa e, em particular, do conceito de competência pragmática, abordando ainda a relevância do seu ensino no caso de línguas não maternas (LNM¹). Tendo em conta o público alvo principal das unidades criadas (refugiados e migrantes que chegam à União

¹ Optámos, neste trabalho de projeto, por recorrer à designação de língua não materna (LNM) para englobar todas as situações em que o aprendente adquire/aprende uma língua diferente da primeira língua de socialização, evitando, desta forma, questões terminológicas que não constituem o ponto principal do trabalho.

Europeia) e o facto de as unidades serem disponibilizadas *online* de forma gratuita, no primeiro capítulo refletimos, de igual modo, acerca das especificidades que o ensino a estes aprendentes acarreta e acerca das vantagens que materiais de aprendizagem digital gratuita, tal como as unidades que elaborámos, podem oferecer, sobretudo a aprendentes que desejam (ou têm que) aprender de forma mais autónoma. O segundo capítulo da primeira parte aborda algumas temáticas relacionadas com a interação verbal. Deste modo, iniciamos o capítulo com uma breve discussão acerca dos conceitos de “interação” e “conversa”, passando, posteriormente, a apresentar alguns mecanismos essenciais para a gestão local e global das conversações orais mais espontâneas e informais, apresentando, igualmente, pela sua pertinência para uma das unidades criadas, a 4, algumas reflexões acerca da organização de chamadas telefónicas formais e, em especial, acerca da sua sequência de abertura. Por último, o terceiro capítulo da parte I está dedicado aos princípios reguladores da interação verbal e, principalmente, à cortesia. Neste, começamos com uma breve apresentação do princípio de cooperação para, depois, traçar um percurso, de forma necessariamente sucinta, pelos estudos da cortesia linguística, desde a proposta de Lakoff (1973) até às observações de Kerbrat-Orecchioni (1996) em relação ao modelo seminal de Brown e Levinson (1978/1987), pelo qual, obrigatoriamente, passamos. Por último, tecemos algumas considerações acerca das tendências mais recentes no estudo da cortesia (e descortesia) linguística.

A segunda parte do trabalho de projeto divide-se, essencialmente, em dois subcapítulos, nos quais se apresentam as duas unidades didáticas elaboradas. A estrutura dos dois subcapítulos é a mesma. Assim, cada capítulo tem uma introdução, onde se explica a estrutura da unidade criada e se relaciona os conteúdos explorados nessa unidade com os aspetos teóricos abordados no enquadramento teórico. A esta introdução segue-se a exposição dos recursos e atividades de autoavaliação criados (relembrando que as unidades foram pensadas para que os aprendentes as possam utilizar de forma independente). Quanto às unidades elaboradas, elas dividem-se em três grandes partes: em primeiro lugar, em vídeos com animação e legendas, nos quais os aprendentes podem observar quatro diálogos que servem de ponto de partida para a explicitação dos valores pragmáticos de alguns dos recursos linguísticos neles usados; segue-se, também em vídeo, a apresentação de algumas informações socioculturais relacionadas com as temáticas dos diálogos (um evento social organizado por uma organização não governamental, no caso da unidade 3, e o arrendamento de um quarto, no caso da unidade 4); por último, surgem as atividades de autoavaliação, as quais oferecem *feedback* imediato, que os aprendentes poderão utilizar para reforçar e avaliar os seus conhecimentos no que concerne aos conteúdos explorados nas unidades.

O trabalho de projeto termina com algumas reflexões finais, nas quais discorreremos acerca do trabalho realizado e das potencialidades dos materiais e atividades concebidos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A competência pragmática e a necessidade do seu ensino/aprendizagem em LNM: algumas considerações

A noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1971), em complementaridade à distinção entre competência e *performance* defendida por Chomsky (1965), veio revolucionar o ensino de línguas não maternas (LNM). Hymes observa que “[w]ithin the developmental matrix in which knowledge of the sentences of a language is acquired, children also acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used” (1971, p. 279), pelo que a competência não se pode cingir, defende o autor, ao conhecimento linguístico², sendo o domínio de conhecimentos gramaticais e lexicais apenas um dos vários aspetos que compõem a competência comunicativa. Para Hymes, pois, haveria que considerar, igualmente, a dimensão mais social da linguagem, isto é, a capacidade de a usar adequadamente em cada contexto, ou seja, de saber “when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (1971, p. 277). Comunicar eficazmente implica, assim, não só conhecimentos de ordem gramatical e lexical, mas sobretudo conhecimentos de ordem pragmática (Grande Alija, 2006; Carreira, 1995; Galindo Merino, 2005; Gouveia, 1996; Tusón Valls, 1997; Yuka, 2008; entre outros), sendo, aliás, possível, e até relativamente frequente, a existência de enunciados que, embora sejam aceitáveis do ponto de vista linguístico, não o são do ponto de vista pragmático³ (Pimentel & Silva, 2014).

Tendo a proposta de Hymes surgido no âmbito da aquisição de uma língua materna (LM), Canale e Swain (1980) e, mais tarde, Canale (1983), decidem aplicá-la, alargando-a, ao âmbito do ensino (mais concretamente, ao âmbito da avaliação no ensino) de LNM. O conceito de competência comunicativa e o seu posterior desenvolvimento⁴ foram determinantes para que a chamada abordagem comunicativa se instaurasse no ensino e aprendizagem de LNM, dando lugar a uma perspetiva que coloca no seu cerne a capacidade de usar a língua como instrumento de ação em situações reais de comunicação. Operava-se, assim, uma mudança de enfoque de um ensino e aprendizagem “linguistic-based to communicative-based purposes” (Tulgar, 2016, p. 10).

² Segundo Chomsky (1965), a competência consistia, basicamente, em conhecimento linguístico, isto é, em conhecimento fonético, fonológico, morfológico e sintático.

³ Hymes defende que “[t]here are rules of use without which the rules of grammar would be useless” (1971, p. 278).

⁴ Tal como indicam Bagarič e Djigunovič (2007), durante os anos 70 e 80 do século XX, “many applied linguists with a primary interest in the theory of language acquisition and/or the theory of language testing gave their valuable contribution to the further development of the concept of communicative competence” (p. 95).

Canale e Swain (1980) e, mais concretamente, Canale (1983) definem assim um modelo de competência comunicativa composto por quatro subcompetências interrelacionadas: a competência gramatical, ou seja, o domínio do código linguístico; a competência sociolinguística, dizendo esta respeito à adequação dos enunciados a diferentes contextos sociolinguísticos, tendo em conta os fatores contextuais, tais como a situação dos participantes ou os objetivos e as normas e convenções da interação; a competência discursiva, isto é, o conhecimento de regras que determinam como as formas gramaticais e os significados se combinam de forma a construir textos orais e escritos de diferentes géneros; e, por último, a competência estratégica, quer dizer, o domínio de estratégias comunicativas – de ordem verbal e não verbal - que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação ou favorecer a eficácia comunicativa. Todas estas subcompetências serão pois, na visão dos autores, determinantes para que um aprendente de uma LNM possa comunicar, de forma correta e adequada, nessa língua. O modelo proposto, apontam Bagarič e Djigunovič (2007, p. 97), gozou de ampla aceitação pela sua simplicidade e consequente facilidade de operacionalização.

Também no seguimento de reflexões acerca da avaliação em LNM, Bachman (1990) e, mais tarde, Bachman e Palmer (1996) propõem um modelo de competência comunicativa (rebatizando-a de “language ability”) que implica duas componentes: o conhecimento da língua, que explicaremos com maior profundidade em seguida, e a competência estratégica, um conjunto de estratégias metacognitivas, isto é, um conjunto de “higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities” (Bachman & Palmer, 1996, p. 70). O conhecimento da língua, por sua vez, constitui informação que está armazenada na memória e que está disponível para ser utilizada, mobilizando estratégias metacognitivas na criação e interpretação do discurso. Este conhecimento da língua subdivide-se, por sua vez, em duas competências complementares: a competência organizacional e a competência pragmática. A competência organizacional traduz-se num conhecimento que permite estruturar enunciados e textos e é constituído pelos conhecimentos gramatical (entendido de forma semelhante à competência linguística proposta por Canale e Swain em 1980) e textual (semelhante à competência discursiva proposta por Canale, em 1983). A competência pragmática, por seu lado, implica a capacidade de criar ou interpretar discursos, relacionando enunciados ou frases e textos com os seus significados, com as intenções dos utilizadores da língua e com características relevantes da língua. No âmbito da competência pragmática, insere-se o conhecimento funcional, isto é, a forma como os enunciados ou frases e textos se relacionam com os objetivos comunicativos do utilizador da língua, e o conhecimento sociolinguístico, ou seja, a forma como os enunciados ou frases e textos se relacionam com as características do contexto de utilização da língua (Bachman & Palmer, 1996, pp. 67-70). Bachman é, deste modo, o primeiro a

referir explicitamente a competência pragmática e a incluí-la como uma subcompetência da competência comunicativa (Tulgar, 2016, p. 12). O modelo proposto por Bachman e Palmer representa, de acordo com Bagarič e Djigunovič (2007), uma proposta mais abrangente relativamente à apresentada por Canale e Swain. Como investigadoras da competência comunicativa, as autoras defendem que o modelo de Bachman e Palmer é preferível por apresentar uma descrição que é, simultaneamente, detalhada e muito organizacional (Bagarič & Djigunovič, 2007, p. 98).

De igual modo, também Celce-Murcia *et al.* (1995) incluem, no seu modelo de competência comunicativa, a competência pragmática, que nomeiam de competência acional: “competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force (speech acts and speech act sets)” (p. 17). Para além da competência pragmática, o modelo inclui ainda a competência discursiva (à qual Celce-Murcia *et al.* atribuem um papel destaque), isto é, a capacidade de selecionar, sequenciar e organizar palavras, estruturas, frases e enunciados para produzir um texto oral ou escrito coeso; a competência sociocultural, ou seja, o conhecimento que o falante possui acerca de como expressar mensagens apropriadas dentro do contexto social e cultural da comunicação, tendo em conta os fatores pragmáticos relativos à variação linguística; a competência linguística, que engloba o que Canale e Swain definiam como domínio do código linguístico; e a competência estratégica, quer dizer, o conhecimento de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem a um interlocutor⁵ habilidoso negociar significados, resolver ambiguidades e compensar deficiências em qualquer uma das outras competências.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), por sua vez, defende a existência de dois tipos principais de competências: competências gerais (tais como, a título exemplificativo, o conhecimento declarativo) e a competência comunicativa. Esta última inclui três subcompetências: a competência linguística, que engloba “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema” (Conselho da Europa, 2001, p. 34); a competência sociolinguística, que diz respeito ao conhecimento “[d]as condições socioculturais do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 35); e a competência pragmática, que se refere ao “uso funcional dos recursos linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 35). A competência pragmática, aquela que mais nos importa para este trabalho (apesar de todas estarem, não nos esqueçamos, interrelacionadas), engloba a competência discursiva, isto é, “a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de

⁵ Utilizaremos os termos “interlocutor”, “alocutário” e “ouvinte” como termos sinónimos. O mesmo se fará com as expressões “locutor” e “falante”.

modo a produzir discursos coerentes” (Conselho da Europa, 2001, p. 174); a competência funcional, a qual “diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos” (Conselho da Europa, 2001, p. 178); e, por último, a competência de conceção, ou seja, a capacidade de sequenciar as mensagens de acordo com esquemas interacionais e transacionais (Conselho da Europa, 2001, p. 174). Este modelo de competência comunicativa é, tendo em conta a extrema importância do QEER enquanto documento de referência para o ensino e avaliação de LNM no contexto europeu (e não só), de enorme relevância.

Em jeito de conclusão, como observa Taguchi, o aparecimento destes modelos de competência comunicativa

marked a shift in the view of second language (L2) learning from simply a mastery of grammatical forms to the acquisition of functional and social use of these forms as well. Since then, pragmatic competence, namely the ability to communicate and interpret meaning in social interactions, has become an essential component of L2 proficiency, distinct from grammatical, discourse, and strategic competencies. (2011, p. 290)

Apesar de determinantes para uma comunicação eficiente, já que, como vimos, “el sistema formal y gramatical de una lengua no puede desligarse de sus contextos de uso” (Grande Alija, 2006, p. 332), os conhecimentos que englobam a competência pragmática propostos nos diferentes modelos de competência comunicativa que acabamos de elencar não são fáceis de dominar por parte de aprendentes de LNM (Alcón-Soler, 2012; Ciglič *et al.*, 2021⁶), contribuindo, aliás, o seu desconhecimento, frequentemente, para a criação de mal-entendidos, quebras comunicativas e até choques culturais difíceis de transpor (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Galindo Merino, 2005⁷; Yuka, 2008). Thomas (1983) acredita que o insucesso pragmático (“pragmatic failure”), isto é, “the inability to understand ‘what is meant by what is said’”, o qual dá lugar a estes mal-entendidos, pode ser de carácter pragmalinguístico (“pragmalinguistic failure”) ou sociopragmático (“sociopragmatic failure”) (Thomas, 1983, p. 99). Os mal-entendidos pragmalinguísticos têm lugar

⁶ As autoras consideram, na esteira de Taguchi (2011), que alcançar a competência pragmática requer “una práctica prolongada y reiterada” (Ciglič *et al.*, 2021, p. 143).

⁷ A autora revela mesmo que os desvios dos aprendentes atribuídos a interferências pragmáticas são menos tolerados pelos nativos do que desvios de ordem linguística, pelo que, conclui, “corregir las posibles interferências pragmáticas resulta tan importante como evitar los errores gramaticales” (Galindo Merino, 2005, p. 147). De acordo com Galindo Merino, quando um falante de uma LNM comete um desvio linguístico, o mesmo é interpretado pelos falantes nativos como falta de conhecimento (despertando, nestes últimos, o desejo de cooperar no intercâmbio linguístico, de modo a auxiliar a comunicação); já um desvio pragmático conflui, normalmente, em mal-entendidos e, inclusive, choques culturais difíceis de ultrapassar. Concordantemente, Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor notam que “[t]he consequences of pragmatic differences, unlike the case of grammatical errors, are often interpreted on a social or personal level rather than as a result of the language learning process” (2003, p. 38) e Thomas atenta que “[w]hile grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person” (1983, p. 97).

quando a intenção comunicativa que o aprendente atribui ao seu enunciado é diferente daquela que lhe é frequentemente atribuída pelos falantes nativos da língua-alvo ou quando os aprendentes transferem inadequadamente, da sua LM, estruturas para formular um determinado ato de fala. Por seu lado, os mal-entendidos sociopragmáticos derivam da inadequação das escolhas linguísticas que o aprendente faz às normas sociais em vigor no uso dessa língua. Os primeiros são, na opinião da autora, relativamente fáceis de ultrapassar mediante o ensino, uma vez que se trata de aprender usos altamente convencionalizados. Em contrapartida, os segundos são mais difíceis de superar, já que envolvem não só os conhecimentos linguísticos do aprendente, mas também (e sobretudo) o seu sistema de crenças. Não obstante, nem sempre é fácil, como Thomas mesmo reconhece, separar claramente os dois tipos de insucesso pragmático, sendo que "[t]hey form a continuum and there is certainly a grey area in the middle where it is not possible to separate the two with any degree of certainty" (Thomas, 1983, p. 109). A distinção é, todavia, pertinente, sobretudo no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma LNM, dado que pode auxiliar quem ensina a trabalhar na superação das falhas cometidas pelos aprendentes.

Enquanto um falante nativo adquire estes conhecimentos de forma natural durante o seu processo de socialização, os mesmos têm que ser estudados de forma consciente pelos aprendentes não nativos, sendo que todos os conhecimentos que estes já possuem quando partem para a aprendizagem⁸ de uma LNM, sejam estes linguísticos, culturais ou de outra ordem, funcionam como um filtro que criva o que aprendem e, posteriormente, produzem⁹. Assim, até os aprendentes de uma LNM desenvolverem uma verdadeira perceção das diferenças socioculturais que existem entre os seus códigos pragmáticos e os códigos pragmáticos da língua e cultura que aprendem, o mais provável será que acabem por incorrer em transferências (uma estratégia de aprendizagem e comunicação bastante recorrente), não só linguísticas, mas também pragmáticas, que, quando positivas, auxiliam a aquisição e, quando negativas, a dificultam. Para Galindo Merino (2005),

[l]as normas socioculturales que rigen nuestras actuaciones lingüísticas en lengua nativa nos aportan una óptica especial desde la cual juzgamos no solo a quienes comparten el idioma, sino también al resto, sin que seamos conscientes de ello. Esto hace que apliquemos las pautas de conducta verbal que conocemos a las situaciones aparentemente similares, aunque se desarrollen en una lengua distinta. Sabemos que, con frecuencia, este tipo de transferencia puede ser causa de errores pragmáticos. (p. 149)

Desta forma, é fundamental que os aprendentes tenham consciência dos conhecimentos que já possuem e das semelhanças e diferenças que existem entre a sua LM e cultura de origem

⁸ Utilizar-se-ão, neste projeto, as palavras "aquisição" e "aprendizagem" como se de sinónimos se tratasse, sem atender à distinção entre aquisição e aprendizagem estabelecida, por exemplo, por Krashen (1982).

⁹ Tal como aponta Gumperz (1982, p. 13), "what we perceive and retain in our mind is a function of our culturally determined predisposition to perceive and assimilate".

(assim como de outras LNM e culturas que já conheçam) e a língua e cultura que estão a aprender. Essa consciência permitir-lhes-á, por um lado, aproveitar essas semelhanças a seu favor e, por outro lado, ficar conscientes das diferenças que podem originar os referidos desvios de carácter pragmático, para, assim, os poderem ultrapassar¹⁰. O trabalho de comparação entre as respetivas LM (sobretudo no trabalho com grupos heterogéneos, em que encontramos nacionalidades distintas) ou com outras LNM que os aprendentes já conhecem serve também para os empoderar, na medida em que lhes oferece a oportunidade de poder partilhar aspetos das línguas e culturas de origem com os restantes aprendentes. O papel do professor e da instrução é, como veremos a seguir, fundamental para o despertar desta consciência.

Investigação realizada na área do ensino e aprendizagem de questões pragmáticas tem efetivamente revelado diferenças entre a forma como os aprendentes de uma LM e os aprendentes de uma LNM adquirem os seus conhecimentos pragmáticos (Bardovi-Harlig, 1996). Para Bardovi-Harlig, estas diferenças poderão, em grande parte, dever-se ao *input* limitado e insuficiente (por vezes, até mesmo inadequado) a que os aprendentes de LNM estão expostos, sobretudo quando não se encontram em contexto de imersão linguística, caso em que as salas de aula serão quase exclusivamente a fonte de *input* a que os aprendentes têm acesso¹¹. Para além deste fator, acresce o facto de que os aprendentes “may not notice the relevant input due to either lack of pragmatic awareness or possibly even grammatical competence” (Bardovi-Harlig, 1996, p. 23). Não surpreende, assim, que Taguchi afirme que

[b]y far, the SLA theory that has provided the strongest impetus for pragmatics intervention studies is Schmidt's (1993, 2001) noticing hypothesis, which claims that learners must notice L2 features in input for subsequent development to occur in their acquisition of these features. (2011, p. 291)

Apesar de todos estes desafios, as competências pragmáticas são, de modo geral¹², passíveis de ser ensinadas, sendo mesmo desejável que o sejam, e que o ensino se faça de forma explícita, ainda que “evidence for the benefits of both types of instruction seems to occur when the implicit treatment is properly operationalized”¹³ (Alcón-Soler, 2012, p. 182). Neste sentido, Alcón-Soler (2012) defende que “pedagogical intervention plays a facilitative role in learning

¹⁰ Como defende Galindo Merino, “cuando los aprendices son conscientes de estas divergencias entre L1 y L2, son capaces de poner en marcha otras estrategias que garanticen una comunicación eficaz” (2005, p. 149).

¹¹ Bardovi-Harlig pensa mesmo que estas poderão ser, dependendo do aprendente, a única fonte de *input* a que este tem acesso (1996, p. 23).

¹² Alguns estudos analisados por Kasper (2001) parecem indicar que nem todas as competências pragmáticas podem ser ensinadas devido aos inúmeros aspetos contextuais que implicam.

¹³ Como alerta Galindo Merino, nem todos os autores concordam com esta premissa, já que há investigadores que consideram que o ensino da pragmática não deve ser explícito e que “hay que proveer a los aprendices de *input* y de oportunidades para practicar la lengua a fin de que puedan ellos mismos reconstruir el sistema pragmático de la lengua en cuestión” (2005, p. 148).

pragmatics”¹⁴ e que “the overall outcome of studies on the effect of different teaching approaches reports the advantage of explicit over implicit instruction” (p. 182), posição esta que Kasper e Rose (2002) já tinham assumido, ao defender que “instructional intervention is more beneficial than no instruction specifically targeted on pragmatics, and that for the most part, explicit instruction combined with ample practice opportunities results in the greatest gains” (p. 273).

Alcón-Soler assevera ainda que, de acordo com estudos realizados, “the level of proficiency and length of stay¹⁵ influence pragmatic learning” (2012, p. 182), pelo que, como também afirma Barron (2003), um contexto de imersão linguística e cultural pode favorecer a aquisição destas competências, mesmo não sendo, por si só, suficiente para que tal aconteça:

[i]t is clear that an extended, but limited, sojourn in the target speech community cannot lead to L2 pragmatic competence. Nevertheless, this study revealed that exposure to second language input triggered some important developments in the present informants’ L2 pragmatic competence in the investigated areas of discourse structure, pragmatic routines and internal modification. (p. 238)

Tal é compreensível, pois, como bem sabemos, muitos são os fatores que influenciam o êxito na aquisição de uma LNM, nomeadamente, “contact with native speakers, proficiency, aptitude, engagement, proficiency and experience of teachers (in the case of instructed learners), and access to NS other than teachers” (Bardovi-Harlig, 2012, p. 151).

Quanto à implementação didática a seguir, e ainda que, como indicam Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor, não exista “a single best way to teach pragmatics” (2003, p. 39), pesquisas desenvolvidas neste campo indicam que o ensino da pragmática funciona melhor se, como já vimos, primeiro se levarem a cabo atividades que possibilitem despertar ou ampliar a consciência pragmática dos aprendentes¹⁶ (Alcón-Soler, 2012, p. 182). Neste sentido, as atividades de observação de falantes nativos – *in loco* ou através de meios audiovisuais¹⁷ - constituem, na perspetiva da autora, atividades particularmente produtivas.

¹⁴ Os resultados não são, contudo, generalizáveis, existindo um estudo de House (1996) que denuncia que, por vezes, a instrução pode ter um efeito pernicioso.

¹⁵ No que concerne ao tempo de imersão, Bardovi-Harlig (2012) aponta que há áreas do conhecimento pragmático, tais como as saudações e os marcadores discursivos, que requerem menos tempo para serem adquiridas quando em contexto de imersão (p. 151).

¹⁶ Os aprendentes devem estar, como amplamente sabido, no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem e qualquer intervenção pedagógica deve partir, em primeiro lugar, de uma análise aprofundada do perfil dos aprendentes.

¹⁷ A este respeito, indica Alcón-Soler que o recurso a materiais audiovisuais “has been reported as a useful resource for addressing the knowledge of a pragmatic system, and the knowledge of its appropriate use in settings with limited exposure to the target language, such as foreign language contexts” (2012, p. 182).

Bardovi-Harlig defende, nomeadamente, que

the real responsibility of the classroom teacher is not to instruct students specifically (...) but rather to make students more aware that pragmatic functions exist in language, specifically in discourse, in order that they may be more aware of these functions as learners. (1996, p. 31)

A observação deve ser precedida por um trabalho de reflexão metalinguística¹⁸ e, depois, por atividades que permitam ativar e aplicar os conhecimentos apreendidos em contextos diversos. Se se observarem dificuldades na realização dessas atividades, a elas deve seguir-se ainda um novo trabalho de reflexão e, posteriormente, de compensação.

Apesar do referido papel benéfico que o ensino explícito pode acarretar, tal como aponta Bardovi-Harlig, “there is no tradition of explicit pragmatic teaching the way there is in grammar teaching”¹⁹ (2013, p. 73), e, como demonstram vários estudos, “pragmatic competence sometimes lags behind grammatical competence” (Yuka, 2008, p. 112)²⁰, observando-se mesmo que “even advanced learners experience pragmatic failures²¹ regardless of their levels of linguistic competence” (Tulgar, 2016, p. 15). Urge, deste modo, conceber atividades pedagógicas que, desde os níveis iniciais de aprendizagem²², tenham em conta a necessidade do ensino da competência pragmática (Bardovi-Harlig, 1996; Thomas, 1983).

No contexto instrucional, o professor desempenha um papel determinante na aprendizagem das competências pragmáticas por parte dos seus alunos, por um lado, pelo conhecimento que terá da L1 e da cultura dos aprendentes (caso em que um professor nativo da língua que ensina poderá partir com vantagens relativamente a um professor não nativo) e, por outro lado, pela relevância que poderá atribuir a esses conteúdos pragmáticos na sala de aula²³. Tulgar postula que

¹⁸ De acordo com o *Guia para a inclusão linguística de migrantes* (2022), esta reflexão metalinguística é particularmente profícua no ensino a adolescentes e adultos, constituindo um passo fundamental para fomentar a aprendizagem autónoma dos discentes e para que estes possam transportar esses conhecimentos para além da sala de aula (p. 100).

¹⁹ Também Tulgar (2016) refere que “pragmatic instruction does not get the necessary attention it deserves” (p. 15).

²⁰ Relativamente a esta questão, parece não haver consenso entre os investigadores, sendo que alguns estudos indicam que uma maior proficiência linguística pode afetar positivamente a aquisição da competência pragmática (cf. Tulgar, 2016, p. 13).

²¹ Cf. Thomas (1983) e a nossa explicação prévia acerca deste trabalho da autora.

²² Fazê-lo desde os níveis de aprendizagem iniciais poderá, aliás, contribuir para diminuir o desequilíbrio que, frequentemente, existe entre o desenvolvimento da competência gramatical e o desenvolvimento da competência pragmática (Bardovi-Harlig & Taylor, 2003, p. 39).

²³ Um estudo de Bardovi-Harlig e Dörnyei, de 1998, observa, a título exemplificativo, que os professores de inglês como língua estrangeira atribuíam maior importância aos erros gramaticais, avaliando os erros pragmáticos como menos graves.

language teachers should possess a good command of the target language including a satisfactory level of pragmatic knowledge so that they can convey what they know to their learners. In order to teach their learners these pragmatic aspects, teachers should also have the necessary teaching skills enabling them to adopt different teaching strategies during their instruction. (2016, p. 17)

Para além dos professores, há ainda que considerar a influência de manuais e de outros materiais didáticos, uma vez que, sobretudo os primeiros, constituem “high prestige sources of input” (Bardovi-Harlig, 1996, p. 24), especialmente em contextos em que os aprendentes não se encontram em imersão linguística. Estudos efetuados na área evidenciam, contudo, que nem sempre os manuais dedicam a atenção suficiente a aspetos pragmáticos. Assim, ainda que esta mesma autora considere que, mesmo sendo bons (entendendo bons como prestando atenção apropriada às questões pragmáticas passíveis de ser ensinadas), os manuais não serão, por si só, suficientes para aumentar a competência pragmática, menos o serão, todavia, se não fornecerem um *input* pragmático adequado. A autora defende, aliás, que a menor presença da pragmática que se verifica no ensino de LNM se pode dever, em parte, a uma carência geral de “commercially available materials based on authentic interaction” (Bardovi-Harlig, 2012, p. 158).

A sala de aula constitui, por outro lado, um espaço seguro em que os aprendentes podem praticar as suas competências pragmáticas sem correr o eventual risco de criar divergências com os interlocutores nativos. Como alertam Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor (2003) não se deve, no entanto, cair na tentação de insistir “on conformity to a particular target-language norm²⁴, but rather (...) help learners become familiar with the range of pragmatic devices and practices in the target language” (p. 38), assegurando, desta forma, que os aprendentes mantêm a sua própria identidade cultural e podem decidir “how much of the pragmatic norms of the culture they would like to include in their own repertoire” (Taguchi, 2011, p. 301). Como bem aponta Gomez-Laich (2016), os aprendentes podem, consciente e intencionalmente, optar por não respeitar as convenções pragmáticas²⁵ da língua/cultura alvo. Num trabalho de investigação, em que procura averiguar as razões pelas quais os aprendentes de uma LNM resistem²⁶ a determinadas normas pragmáticas dessa língua, a autora chega à conclusão de que os aprendentes podem decidir não se ajustar a essas normas devido a três grandes motivos: a perceção, por parte dos aprendentes, de que as práticas pragmáticas da LNM que aprendem são inconsistentes com as práticas pragmáticas da sua LM; a perceção de que as práticas pragmáticas da LNM são inconsistentes com a sua autoidentidade; e a perceção da sua posição enquanto agentes externos à comunidade em que a

²⁴ Thomas acrescenta ainda, referindo-se, no seu caso específico, ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, que “‘speaking good English’ does not necessarily mean conforming to the norms of the culturally hegemonic strata”, uma questão interessante que, por motivos de espaço, não aprofundaremos.

²⁵ Um facto para o qual, aliás, Thomas já apontava em 1983 (p. 96).

²⁶ Note-se o uso da palavra “resistir”, implicando que essa resistência não se deve a uma falta de competência na LNM, mas sim a uma decisão tomada ativa e conscientemente.

LNM se fala²⁷. Estes três fatores podem, então, levar os aprendentes a optar pela “pragmatic distinctiveness²⁸ as a way of asserting their identity” (Gomez-Laich, 2016, p. 260). Ante esta possibilidade, e como também já defendia Thomas (1983), o papel do professor deve consistir em dotar o aprendente do conhecimento que lhe permitirá fazer escolhas informadas²⁹ (p. 110) e lhe dará a liberdade de decidir se quer ou não respeitar as normas pragmáticas da língua que aprende, tendo consciência de que poderá, se optar por as desrespeitar, ser interpretado como rude ou insensível.

Para terminar, e fazendo nossas as palavras de Tulgar, consideramos que, apesar dos avanços já alcançados, e apesar da abundante investigação que se tem vindo a observar no campo do ensino da pragmática, “there is still some need for further research aiming to raise much more awareness considering the significance of pragmatic competence and to come up with better and more productive suggestions and solutions” (2016, p. 17).

1.1. O ensino da competência pragmática a refugiados e migrantes: especificidades dos aprendentes e potencialidades da aprendizagem digital gratuita

Para além de todos os desafios previamente mencionados, o ensino da competência pragmática a refugiados e migrantes implica ainda outros reptos que advêm das especificidades subjacentes a este tipo de aprendentes.

Tal como os próprios migrantes e refugiados têm consciência³⁰, o ensino em geral, e o ensino da língua em particular³¹, são fundamentais para a sua integração na sociedade de acolhimento, a todos os níveis, podendo contribuir de forma decisiva para melhorar as suas condições de vida a longo prazo, para além de ajudar a satisfazer as suas necessidades mais imediatas. O direito à educação é, aliás, mundialmente reconhecido, desenvolvendo, normalmente, os Estados e Governos, medidas que asseguram que este seja, efetivamente, uma realidade. Tal não é exceção no caso dos migrantes e refugiados, existindo legislação que promove práticas educacionais que assistem este grupo. Trata-se de uma aprendizagem que, como preconiza o QEER, deve ser orientada para a ação e para a abordagem de situações comunicativas do dia a dia, como

²⁷ Gomez-Laich (2016) utiliza os termos ‘foreigner’ e ‘outsider’.

²⁸ A qual se pode traduzir na preferência pelas normas pragmáticas da sua LM ou por normas pragmáticas distintas quer da sua LM, quer da LNM que aprendem.

²⁹ Trata-se de uma forma de atuação pedagógica que terá em conta a subjetividade de cada aprendente e, portanto, a sua identidade.

³⁰ Cf., nomeadamente, o trabalho de Castaño-Muñoz *et al.* (2018).

³¹ Os estudos analisados por Castaño-Muñoz *et al.* (2018), os quais investigam, entre outras questões, as perceções de migrantes e refugiados, revelam que, para estes, a aprendizagem da língua do país de acolhimento e/ou da língua inglesa será a sua prioridade absoluta, entendendo, este grupo de aprendentes, este conhecimento como “a means of overcoming the challenges that the practicalities of life in a new country pose” (p. 10).

comprar um bilhete de comboio ou arrendar um quarto (como ocorre numa das unidades criadas para o projeto), mas totalmente significativas para que os aprendentes possam sentir-se plenamente integrados na sociedade de acolhimento.

Como em qualquer processo de ensino de uma LNM, o ensino a migrantes e refugiados só poderá ser bem-sucedido se partir de um conhecimento profundo das características dos aprendentes, indispensável para poder traçar uma intervenção pedagógica personalizada, adequada às suas necessidades e motivações³². É, assim, necessário ter em conta que este grupo de aprendentes evidencia, em primeiro lugar, um altíssimo nível de heterogeneidade (Castaño-Muñoz *et al.*, 2018; Grosso, 2010). O próprio recurso aos dois termos - migrantes e refugiados - é, aliás, um bom indício do amplo número de situações pessoais que os termos podem englobar. Os motivos que levam os migrantes a deixar os seus países de origem podem ser de variada índole, inclusive uma “mera” vontade individual de viver novas experiências. Já os refugiados, um grupo particularmente vulnerável, saem dos seus países de origem fugindo da perseguição e da violação dos seus direitos, o que pode ser altamente traumatizante e influir negativamente na sua capacidade de adaptação a uma nova realidade.

Deste modo, é particularmente importante que os professores tenham em conta os conhecimentos linguísticos e culturais prévios dos aprendentes (tanto da língua e cultura de acolhimento, como das línguas e culturas de origem, assim como de outras línguas e culturas que conheçam) e que os próprios aprendentes reconheçam as mais-valias desses conhecimentos que já possuem. Como assevera o *Guia de inclusão linguística de migrantes (2022)*, criado no contexto do projeto INCLUEED (acerca do qual falaremos em seguida), e, como observado anteriormente, a LM dos aprendentes constitui, com efeito, um “recurso cognitivo crucial para crianças e adultos” (p. 49)³³. Todo o seu conhecimento prévio, e especialmente a sua LM, deve ser, pois, altamente valorizado.

Por outro lado, também a atitude que o aprendente assume quanto à língua do país de acolhimento é importante, podendo esta ir da aceitação e interesse em aprendê-la à rejeição, por essa nova língua se associar a uma experiência de vida não desejada. É, pois, necessário, fazer o aprendente entender todas as vantagens de que pode usufruir se dominar a língua do país de acolhimento e encarar a sua aprendizagem como um valor acrescido.

Outra questão relevante é a idade dos aprendentes. Como sabemos, e ainda que todos, independentemente da sua idade, sejam capazes de aprender uma nova língua, é, de forma geral,

³² Como bem sabemos, a motivação afigura-se como determinante para o sucesso da aprendizagem (veja-se, a título de exemplo, Dörnyei (1998)).

³³ O conhecimento de uma língua tipologicamente próxima pode, como se sabe, facilitar a aprendizagem de uma nova língua.

mais fácil para os aprendentes mais jovens atingir um nível de proficiência funcional, sobretudo no que diz respeito à competência fonológica.

E, para além desta enorme heterogeneidade, há que considerar ainda a situação económica precária em que a maioria destes aprendentes, sobretudo os refugiados, se encontra e, portanto, é importante que o acesso à educação e à língua do país de acolhimento seja gratuito. Neste sentido, os materiais didáticos disponíveis *online*, entre os quais encontramos alguns que podem ser usados apenas pelos estudantes, mas também outros que podem ser usados com o apoio de um professor, constituem um recurso importante para a promoção da inclusão. Este valor é, aliás, reconhecido pelas próprias organizações encarregadas de facilitar o acesso de migrantes e refugiados à educação, as quais são também responsáveis por promover a criação destes materiais digitais e por disponibilizá-los aos aprendentes.

Estudos efetuados revelam, efetivamente, que "the use of social media is high among migrants and refugees and hence it could be a good instrument for both promoting FDL [free digital learning] offers and also surveying the needs of the changing migrant/refugee learning population" (Castaño-Muñoz *et al.*, 2018, p. 14). Mediante estes recursos, que respondem a estilos de aprendizagem mais autónomos, os aprendentes poderão usufruir de uma aprendizagem mais independente que lhes permitirá trabalhar as suas competências da língua do país de acolhimento ao seu próprio ritmo, no lugar e no tempo que melhor lhes convenham.

Embora estes materiais gratuitos possam ser bastante úteis, sobretudo para os aprendentes adultos (que tendem a não participar de forma regular numa instrução mais formal), e sejam passíveis de ser utilizados mesmo antes da chegada ao país de acolhimento, estudos analisados (cf. Castaño-Muñoz *et al.*, 2018) indicam que a maioria dos migrantes e refugiados que aprendem uma LNM prefere uma abordagem educativa mista, o conhecido "blended-learning"³⁴. Para estes aprendentes, o ensino mediado digitalmente deve complementar a formação presencial, a qual se percebe como fomentadora de redes sociais de apoio, nas quais os migrantes e refugiados podem partilhar as suas experiências e encontrar amparo entre iguais³⁵.

Nem tudo são, contudo, vantagens, e os estudos realizados também denunciam um desconhecimento geral, por parte de migrantes e refugiados, dos recursos gratuitos disponíveis

³⁴ O *Guia para a inclusão linguística de migrantes* observa que "o estudo autónomo e sem acompanhamento é muitas vezes visto com desconfiança ou negligenciado" (2022, p. 136) e o trabalho de investigação de Castaño-Muñoz *et al.* (2018) revela que o ensino totalmente *online* é mesmo encarado, por alguns migrantes e refugiados, como fator de exclusão, por não possibilitar contactos face a face que favoreçam a criação de redes sociais de apoio. Não obstante, a mesma investigação reconhece que, quando se explica, a estes aprendentes, as potencialidades que os recursos digitais gratuitos lhes podem oferecer, os mesmos tendem a valorizar mais a sua flexibilidade (Castaño-Muñoz *et al.*, 2018, p. 14).

³⁵ O trabalho de investigação de Castaño-Muñoz *et al.* (2018) destaca mesmo o importante papel que outros migrantes e refugiados já instalados nos países de acolhimento podem desempenhar no apoio e criação de materiais para os recém-chegados (p. 11).

online, sendo a sua divulgação um aspeto a melhorar consideravelmente. Para além da difusão, também as dificuldades de acessibilidade são encaradas como uma desvantagem à utilização destes materiais, uma vez que nem todos os aprendentes têm um computador pessoal ou acesso à internet nos seus telemóveis. A estas dificuldades acresce, de igual modo, o facto de nem todos os aprendentes possuírem uma literacia digital que lhes possibilite usar estes recursos de forma rentável. Por último, e apesar de se valorizar a procura por cursos de língua genéricos (particularmente famosos entre os migrantes e refugiados mais jovens), disponibilizados em *apps* linguísticas, há que atender ao facto de estes cursos não estarem pensados para este tipo específico de aprendentes e de, portanto, poderem não ser completamente apropriados para responder às suas necessidades.

Optando-se por um sistema de aprendizagem misto, convém facultar, aos professores, formação apropriada que lhes permita entender as verdadeiras necessidades deste grupo de aprendentes³⁶, de forma a poder adaptar os materiais utilizados a essas necessidades³⁷.

De forma geral, “research indicates that guided and personalized approaches that respond to specific cultural/context sensitivities, and mix face-to-face with digital learning are adequate for the success of FDL for migrants and refugees” (Castaño-Muñoz *et al.*, 2018, p. 14). Ainda assim, o uso de recursos digitais gratuitos constitui um campo em plena efervescência, pelo que será necessária mais investigação.

Para terminar, ecoamos as palavras de um dos migrantes e refugiados investigados no estudo de Castaño-Muñoz *et al.* (2018), que refere que

[w]e can learn from apps, but we need contact to real people. We can learn the grammar, but we need to learn how to string sentences together. We have to talk to real people for us to be integrated into “real life”. (p. 10)

Assim, como deduzimos, os próprios aprendentes têm consciência de que a aprendizagem de uma LNM é muito mais do que aprender gramática e de que a competência pragmática é igualmente determinante para uma comunicação realmente eficaz.

³⁶ O *Guia para a inclusão linguística de migrantes* (2022) denuncia, inclusivamente, em relação a esta questão, o efeito negativo de ideias erradas que os docentes possam ter quanto aos migrantes e refugiados e quanto à sua capacidade de aprendizagem.

³⁷ Relativamente a esta última questão, é importante referir que, embora se tenham vindo a criar, dada a necessidade crescente, materiais, e até manuais, desenhados especialmente para estes aprendentes, os existentes são ainda insuficientes.

1.2. O projeto INCLUEED: a competência pragmática como motor de inclusão

A crescente mobilidade que se tem vindo a verificar, nos últimos anos, a nível mundial e, em concreto, para a Europa e dentro da Europa (constituindo esta, por diversos motivos, um espaço privilegiado de receção de pessoas de distintas proveniências), faz com que seja necessária a existência de uma série de medidas que fomentem a receção e a integração destes migrantes. Independentemente das razões que impulsionam a sua deslocação, a chegada a um novo país representa sempre um desafio tanto para os recém-chegados, impelidos a começar uma nova vida num país em que, na maior parte das vezes, não conseguem comunicar com o resto da população, como para os que os recebem, devendo estes últimos procurar a melhor forma de os integrarem na sociedade de que passam, agora, a fazer parte.

O projeto INCLUEED (“Social cohesion and INCLusion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics”) constitui um projeto multilingue internacional cujo objetivo principal é facilitar a integração, tanto linguística como sociocultural, de imigrantes e refugiados na Europa e que resulta da tentativa de coadjuvar professores, ONG's, instituições públicas, e todo o tipo de profissionais que lidam com o ensino de línguas a esta população, neste esforço. Financiado pelo Programa Erasmus+ da Comissão Europeia, o projeto é fruto da colaboração de seis universidades europeias³⁸ coordenadas pela Universidade de Salamanca, todas elas com ampla experiência no ensino de línguas e no desenho de conteúdos vocacionados para este tipo de público (veja-se, por exemplo, o projeto internacional Xceling³⁹, “Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt”, que tem como objetivo a criação de materiais dirigidos a pessoas socialmente desfavorecidas, nomeadamente refugiados e imigrantes).

O projeto INCLUEED parte, assim, do pressuposto de que a aprendizagem das línguas dos países de acolhimento⁴⁰ e a educação em geral⁴¹ são determinantes para que este grupo específico de aprendentes possa participar integralmente na sociedade, usufruindo plenamente de todos os seus direitos e contribuindo, com a sua própria bagagem linguística e cultural, para o desenvolvimento da comunidade que os recebe. Como se refere no *Guia para a inclusão linguística de migrantes*, outro resultado (para além do curso que apresentamos neste trabalho de projeto e para o qual criámos duas unidades didáticas, cf. o capítulo 1 da parte II do trabalho) deste projeto

³⁸ A saber: Universidade de Coimbra, Universidade de Salamanca, Universidade de Poitiers, Universidade de Bolonha, Universidade de Heidelberg e Trinity College Dublin.

³⁹ <https://xceling.usal.es/>.

⁴⁰ De acordo com o *Guia para a inclusão linguística de migrantes* (2022), o conhecimento da língua do país de acolhimento constitui, juntamente com o trabalho, os dois fatores mais determinantes para uma integração ótima, sendo que os próprios migrantes reconhecem, de acordo com Silva e Costa (2020), a importância fulcral que o conhecimento da língua representa para a sua integração social.

⁴¹ Como é bem sabido, uma baixa literacia está, geralmente, associada a uma menor qualidade de vida.

INCLUEED, “quando esta barreira [linguística] cai, não só o imigrante recebe os benefícios ou vantagens da nova situação, mas também a sociedade de acolhimento tira muito mais partido das competências e dos conhecimentos do imigrante” (2022, pp. 20-21). O domínio da língua é, com efeito, essencial para que estes novos integrantes da sociedade possam estabelecer relações sociais frutíferas, conseguir um emprego digno, tratar de aspetos burocráticos e até mesmo, eventualmente, obter a nacionalidade do país que os recebe, sendo, pois, a utilização da nova língua, de forma minimamente proficiente, imprescindível em praticamente todas as esferas em que os migrantes passam, a partir desse momento, a mover-se. Por este motivo, quanto antes dominarem a língua em todas as suas vertentes, nomeadamente a dos usos socialmente adequados, mais rapidamente poderão participar de forma integral na sociedade.

Apresentado o projeto que está na origem deste trabalho e tecidas algumas considerações acerca da importância do ensino e aprendizagem da competência pragmática, especialmente a migrantes e refugiados, passamos agora a apresentar os restantes estudos teóricos que serviram de enquadramento às duas unidades didáticas criadas.

2. A interação verbal

2.1. Os conceitos de interação e de conversação

Como entidades sociais, os seres humanos encontram-se, todos os dias, imersos numa complexa teia de interações, sobretudo verbais⁴². Como a palavra “interação” indica, entramos permanentemente num jogo de influências mútuas que se dão entre, pelo menos, dois participantes; jogo este que, no caso da interação verbal, se socorre da linguagem como instrumento de operacionalização.

Para Kerbrat-Orecchioni, “interação verbal” constitui um termo que engloba todas as formas de intercâmbio em que, pelo menos, dois interlocutores falam alternadamente e em que os interlocutores evidenciam estar, efetivamente, “engagés” nesse intercâmbio⁴³ (1996, pp. 4-5). Na opinião da autora, é possível definir uma tipologia de interações verbais, constituindo, a conversação, “apenas” um dos tipos possíveis, mesmo sendo a forma “plus commune, et représentative du fonctionnement général des interactions verbales” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.

⁴² Como Kerbrat-Orecchioni alerta, existem, contudo, interações que se podem considerar mistas, dado que, nelas, se recorre tanto a ações verbais como a ações não verbais (1996, p. 7).

⁴³ De entre os vários meios utilizados para assinalar este envolvimento na interação, as saudações e as apresentações (cf. a unidade 3 criada para o projeto), diretamente relacionadas com a cortesia linguística, acerca da qual refletiremos no subcapítulo 3.2. da parte I deste trabalho de projeto, desempenham um papel relevante.

8)⁴⁴. Assim, a conversação exibe características específicas que não se verificam em outros tipos de interação, nomeadamente nas interações em sala de aula. Desta forma, defende Kerbrat-Orecchioni, a conversação exibe um caráter imediato, familiar, não finalístico e igualitário (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990, pp. 114-115), manifestando, conseqüentemente, de modo geral, alguma flexibilidade e falta de planificação.

Outros autores, como Goffman, por exemplo, limitam o termo “conversação” a interações que ocorrem quando os interlocutores se encontram face a face, exibindo, deste modo, uma definição mais circunscrita (Yahiaoui, 2020, p. 2). Levinson, por seu lado, identifica a conversação como “that familiar predominant kind of talk in which two or more participants freely alternate in speaking, which generally occurs outside specific institutional settings” (1983, p. 284).

Deste modo, como Kerbrat-Orecchioni mesmo reconhece, nem todos os autores partilham a sua posição. Os praticantes da Análise Conversacional, por exemplo, entendem o termo “conversação” como um arquilema que abrange todos os tipos de intercâmbios verbais⁴⁵, reflexo, defende Tusón Valls, da sua crença de que a conversação é a forma prototípica da interação, da qual todos os outros tipos de interação derivam (1997, p. 11). Como Yahiaoui (2020) aponta, para os defensores deste tipo de análise, “[l]a conversation est le centre d’études de la discipline et se présente comme l’architype et le modèle de base de toute situation de communication” (p. 2).

O interesse deste tipo de análise por conversas autênticas⁴⁶ leva Sacks e os seus colaboradores, responsáveis pelos primeiros trabalhos neste domínio, a manifestar um interesse especial por conversas espontâneas de cariz mais informal. Após analisarem um *corpus* considerável de conversas espontâneas, Sacks *et al.* (1974) propõem uma lista de catorze propriedades que poderiam caracterizar esse tipo de interações:

1. A mudança de falante é recorrente ou, pelo menos, ocorre.
2. Na grande maioria das vezes, uma pessoa fala de cada vez.
3. As ocorrências de mais de um falante ao mesmo tempo são comuns, mas breves.
4. As transições (de um turno de fala para o seguinte) sem intervalos ou sobreposições são comuns. Perfazem, em conjunto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou sobreposições, a grande maioria das transições.
5. A ordem dos turnos não é fixa, sendo bastante variável.
6. A extensão do turno não é fixa, sendo bastante variável.

⁴⁴ De igual modo, Levinson, atribuindo-lhe um papel de evidente destaque, refere que “conversation is clearly the prototypical kind of language usage, the form in which we are all first exposed to language – the matrix for language acquisition” (1983, p. 284).

⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni considera que este entendimento do termo pode ir contra o seu uso mais recorrente (1990, p. 113).

⁴⁶ “[N]aturally occurring conversation”, nas palavras de Levinson (1983, p. 295).

7. A extensão da conversa⁴⁷ não está previamente determinada.
8. O conteúdo das intervenções dos falantes não está previamente especificado.
9. A distribuição dos turnos não está previamente definida.
10. O número de participantes pode variar.
11. A conversa pode ser contínua ou descontínua.
12. Recorre-se, claramente, a técnicas de atribuição de turnos. O falante atual pode selecionar o próximo falante (como quando lhe dirige uma pergunta); ou os falantes podem autosselecionar-se para começar a falar.
13. Utiliza-se várias ‘unidades de construção de turno’; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente da ‘extensão de uma palavra’, ou podem ter a extensão de uma frase.
14. Há mecanismos de reparação para lidar com falhas e violações nos turnos de fala; por exemplo, se dois participantes estiverem a falar ao mesmo tempo, um deles parará rapidamente, reparando, assim, o problema. (pp. 700-701)

Neste trabalho, assumiremos a perspetiva da Análise Conversacional por esta colocar os participantes no seu cerne. São estes os que, ao interagir (verbalmente ou não) num determinado contexto, vão, sequencialmente, coconstruindo a interação e produzindo, em conjunto, de forma dinâmica, o significado. Entendemos, como argumenta Levinson, ser esta a abordagem que, pela sua perspetiva empírica e émica, “has most to offer in the way of substantial insight into the nature of conversation” (1983, p. 295). A maior parte das observações que se realizam nos próximos subcapítulos 2.2. e 2.3. desta parte I decorre deste enquadramento e aplica-se, deste modo, a conversas espontâneas de carácter mais informal.

2.2. A conversação e a sua organização interna

Não obstante o alto grau de imprevisibilidade que caracteriza a conversação espontânea (o qual acabamos de evidenciar nas características definidas por Sacks *et al.*, 1974), esta obedece, ainda assim, a uma determinada organização⁴⁸. Para essa organização, que Levinson considera ser elaborada e detalhada (1983, p. 296), contribui, em grande medida, a existência de turnos de fala e a organização, em pares adjacentes, dos enunciados produzidos pelos falantes.

⁴⁷ Como observa Schegloff, “a turn may contain anything from a single “mm” (or less) to a string of complex sentences” (1968, p. 1076).

⁴⁸ Kerbrat-Orecchioni é apologista de que todos os sistemas interacionais, dentro dos quais inclui a conversação, se regem por regras gerais de estruturação (1990, p. 114).

2.2.1. Os turnos de fala

As contribuições, “múltiplas e intercaladas” (Lima, 2007, p. 77), que os interlocutores, ao conversar, vão intercambiando, revezadamente (alternando no papel de locutor e interlocutor) e sem ser de forma pré-determinada⁴⁹, constituem a “unidad básica de la organización conversacional” (Tusón Valls, 1997, p. 55). Esta alternância de turnos⁵⁰, que ocorre, de modo geral, de forma relativamente pacífica, sobretudo quando apenas intervêm dois interlocutores, é facilitada pela existência de locais relevantes de transição (LRT). É nesses locais em que, dando-se certos indícios de diferente índole, nomeadamente verbais, gestuais ou prosódicos, pode ocorrer a mudança do falante. Estamos, pois, ante uma maquinaria que permite ordenar os turnos dos falantes de forma sequencial, “the turn-taking machinery”, como definida por Schegloff e Sacks (1973, p. 293), que é gerida pelos participantes, os quais podem, além disso, ir negociando os seus papéis, e que tem como objetivo facilitar o fluir conversacional.

Ao refletir sobre a organização dos turnos de fala, Sacks *et al.* (1974) defendem que a tomada e alternância de turnos de fala funcionam segundo um modelo esquemático orientado pelas seguintes regras⁵¹:

- (1) O falante A seleciona o próximo falante (B) e, quando A terminar o seu turno, aquando do LRT, B assume o turno de fala seguinte.
- (2) O falante A não seleciona o próximo falante e, aquando do LRT, qualquer outro falante pode tomar a palavra e ganhar o direito ao próximo turno.
- (3) O falante A não seleciona o próximo falante e se, aquando do LRT, ninguém se autoseleciona para tomar a palavra; o falante A pode, então, se quiser, retomar o seu lugar de falante. Neste último caso, no próximo LRT, o conjunto de regras anteriores volta a aplicar-se.

Como vemos, a primeira regra determina que quem já tem a palavra pode selecionar o falante subsequente, sendo este falante o único a ter o direito e dever de falar a seguir. Caso o próximo falante não seja escolhido pelo falante atual, um ouvinte pode, ocorrendo um LRT,

⁴⁹ Note-se que não estamos, aqui, a tratar de géneros conversacionais em que existe um moderador que procede à distribuição dos turnos.

⁵⁰ A qual Lopes (2018) define (na sequência de Sacks *et al.*, 1974) como “um mecanismo de gestão ‘local’, que implica monitorizar *in loco* o tempo e a vez de cada um, de modo a diluir eventuais disrupções nas relações interpessoais e facilitar o fluir da troca verbal” (p. 155). Opera, deste modo, tanto a nível linguístico como social.

⁵¹ Como alertado previamente, estas regras não se aplicam a interações que têm lugar em contextos mais institucionais, em que a organização dos turnos está, pelo menos em certa parte, condicionada, como, a título exemplificativo, uma audiência num tribunal. Como aponta Levinson, todavia, as regras apresentadas parecem ser válidas nas conversações mais informais e corriqueiras, em todas as culturas do mundo (1983, p. 301).

autosseleccionar-se e, deste modo, tornar-se o próximo locutor. Nestes casos, o próximo turno de fala passa a pertencer ao ouvinte que primeiro se autosselecciona para tomar a palavra. Se nenhuma das duas alternativas se verificar, o falante atual pode, se assim o desejar, continuar a falar, caso em que se observarão, novamente, estas regras até uma mudança de falante ocorrer. Como bem observam Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls (1999, p. 33), todos estes movimentos se poderiam basicamente resumir a uma questão de heterosseleção ou de autosseleção no momento adequado.

Relativamente à distribuição dos turnos de fala, é de notar ainda que, estando um falante a ocupar o lugar de locutor, tal não significa que o seu interlocutor está em completo silêncio, sendo mesmo aconselhável que os interlocutores vão dando sinais de que estão a seguir a intervenção do seu locutor e de que estão comprometidos com a interação, pela produção de, por exemplo, partículas ou marcadores fáticos⁵², tais como *pois* ou *hmm*.

Como por vezes experienciamos, nem sempre o sistema de turnos é, todavia, respeitado, e todos conhecemos pessoas que, tendo a posse da palavra, não deixam que mais ninguém fale ou que interrompem os outros constantemente. Também observamos (ou participamos em) situações em que, por uma errónea identificação de indícios, duas pessoas falam ao mesmo tempo. Na terminologia de Levinson, o primeiro caso corresponde a uma situação de “violative interruption”, sujeita a reprimendas e sanções, o segundo a um exemplo de “inadvertent overlap” (1983, p. 299). Como observa Tusón Valls, a maior parte das vezes, porém, a distribuição dos turnos de fala é respeitada e a comunicação dá-se sem que ocorra nenhuma destas infrações às regras (1997, p. 55). Além disso, como aponta Schegloff, “[i]t is hard to imagine a society or culture whose organization of interaction does not include a repair component” (2017, p. 445) e, portanto, estas infrações podem, com boa vontade, ser remediadas⁵³. Deste modo, o mais frequente é que, no caso mencionado, isto é, no caso em que duas pessoas falam ao mesmo tempo, um dos falantes pare, rapidamente, de falar (Levinson, 1983, p. 300). Esta perceção de que apenas um falante deve falar de cada vez demonstra, para Levinson (1983), que todos os falantes têm uma certa consciência interacional.

2.2.2. Os pares adjacentes

Para além de serem produzidos alternadamente por falantes diferentes, os enunciados de fala podem explicar-se também “a partir de la naturaleza de los turnos precedentes y/o siguientes”

⁵² Apelidados de “*backchannel cues*” por Yngve (1970), estes marcadores, para além de indicarem, a quem fala, que os interlocutores estão atentos à sua intervenção, dão ainda, ao falante, a oportunidade de ir organizando o seu discurso, permitindo-lhe, a título exemplificativo, reformulá-lo se o ouvinte der algum indício de não estar a entender.

⁵³ De igual modo, Tusón Valls indica que, perante um problema de comunicação, “los hablantes despliegan mecanismos para su reparación” (1997, p. 69).

(Tusón Valls, 1997, p. 58). Dois turnos de fala sucessivos em que o primeiro turno implica o segundo turno constituem, assim, os chamados pares adjacentes (por exemplo, o par adjacente pergunta – resposta). Sendo largamente operativos na conversação, dado que o primeiro enunciado desencadeia o segundo⁵⁴, o qual, por sua vez, prepara a ocorrência do seguinte, Schegloff e Sacks (1973, pp. 295-296), nomes incontornáveis no âmbito do campo de investigação da Análise Conversacional, defendem que os pares adjacentes são compostos por dois enunciados, adjacentes⁵⁵, produzidos por dois falantes distintos. Além destas características, os autores mencionam ainda a ordenação relativa das partes e a tipificação dos enunciados, já que uma determinada primeira parte de um par adjacente requer, em princípio, uma determinada segunda parte. Como refere Lima, “o acto praticado por X na primeira parte cria a *obrigação social* de Y praticar outro acto” (2007, p. 81), obrigação esta que depende, obviamente, do seu reconhecimento por parte do ouvinte (Schegloff & Sacks, 1973, pp. 295-296). Esta obrigação faz com que a segunda parte esperada do par adjacente (uma resposta, no caso do par adjacente pergunta - resposta) seja não-marcada ou preferida⁵⁶. Responder a uma pergunta com outra pergunta constituiria, pelo contrário, uma segunda parte marcada ou não preferida.

Ao refletir acerca da repercussão que o tipo de segunda parte do par adjacente pode exercer sobre a imagem social dos interlocutores, Grande Alija (2006, p. 337) alerta que, enquanto as segundas partes preferidas (ou não marcadas) favorecem as relações interpessoais, as não preferidas (ou marcadas) podem constituir um perigo para estas relações. Consequentemente, e dado que os falantes tendem a evitar as ações não preferidas (Levinson, 1983, p. 333), as segundas partes preferidas tendem a ser, a nível formal e estrutural, mais simples e diretas e as não preferidas costumam ser, em contrapartida, mais longas e complexas, sendo atenuadas ou mitigadas com, a título de exemplo, justificações ou pré-sequências que preparam a sua receção (veja-se a unidade 3 elaborada). Para além disso, as segundas partes não preferidas são geralmente pronunciadas após uma pausa mais longa e acompanhadas, comumente, por um marcador conversacional que assinala o seu estatuto de parte não preferida (“well”, em inglês, de acordo com Levinson, 1983, p.

⁵⁴ Como observa Levinson, os pares adjacentes estão profundamente interrelacionados com as regras que gerem o sistema de turnos, dado que o fim da primeira parte do par adjacente constitui um LRT, no qual se produz, de modo geral, uma mudança de falante (1983, p. 302).

⁵⁵ A existência frequente de sequências laterais, isto é, quando a segunda parte de um par adjacente não ocorre imediatamente a seguir à primeira e é intercalada por outros enunciados que constituem, por eles mesmos, a maior parte das vezes, outros pares adjacentes, leva Levinson (1983) a propor o conceito de relevância condicional, uma vez que a adjacência parece não ser um requisito rígido. Não obstante, a segunda parte do par adjacente continua a ser esperada, pelo que, como o autor conclui “the relevance of the answer is merely held in abeyance while preliminaries are sorted out and insertion sequences are thus restricted in content to the sorting out of such preliminaries” (Levinson, 1983, p. 305).

⁵⁶ Nem sempre é, no entanto, fácil avaliar se o segundo enunciado constitui, ou não, uma resposta não marcada ou preferida.

307). Assim, como conclui Levinson (1983), “dispreferreds are delayed and contain additional complex components” (p. 308).

As expectativas geradas pelo primeiro turno de fala são, naturalmente, condicionadas do ponto de vista cultural, podendo a quebra dessas expectativas (frequente em contactos interculturais), ou seja, a produção de uma segunda parte marcada, originar situações de descortesia (mesmo que involuntária) e, conseqüentemente, desentendimentos. Tendo em conta que quase todas as interações orais de natureza conversacional dão prevalência à componente relacional em detrimento da transacional (cf. o subcapítulo 3.2. desta parte I), os falantes tendem, nas suas contribuições, a produzir segundas partes preferidas.

2.3. A organização global da conversação: as seqüências de abertura e de fecho

Para além dos mecanismos de organização local⁵⁷ que acabamos de referir em 2.2.1. e 2.2.2. desta parte I, a saber, o sistema de alternância de turnos e a existência de enunciados emparelhados, fortemente interligados e produzidos por falantes distintos, os pares adjacentes, existem, como aponta Levinson (1983), aspetos que contribuem para dotar as interações de uma determinada organização global. Assim, as conversações espontâneas dividem-se, de forma geral, em três seqüências comumente aceites, a saber, a seqüência de abertura (ou inicial), a seqüência central (ou corpo da interação⁵⁸) e a seqüência de fecho (ou final) (Tusón Valls, 1997, p. 60). O corpo da conversação ou seqüência transacional constitui a parte menos previsível da interação. Trata-se da seqüência em que se intercambiam e discutem determinados propósitos comunicativos, aos quais Schegloff e Sacks atribuem a designação de “mentionables” (1973, p. 300), que podem estar/ser definidos desde o início da interação ou que, pelo contrário, podem surgir durante a troca verbal (Gouveia, 1996, p. 402⁵⁹). Para Brait, estes “mentionables”, que designa de tópicos discursivos, são indispensáveis, dado que “os interlocutores só se podem relacionar a partir da presença desse aspecto” (1995, p. 209), o qual está, desta maneira, na génese da conversação.

Para além desta seqüência central, as seqüências de início e de fecho afiguram-se como verdadeiramente essenciais. Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni,

[l]’ouverture et la clôture sont des moments particulièrement délicats de l’interaction, qui impliquent souvent quelque menace pour les faces des parties en présence (menace territoriale quand on entre en interaction, menace pour la «face positive» du partenaire quand on met un terme à l’échange). Dans leur grande prévoyance, les langues mettent donc à la disposition des sujets

⁵⁷ “Local” no sentido em que as regras que gerem a distribuição dos turnos e a organização em pares adjacentes “operate in the first instance across just two turns, current and next” (Levinson, 1983, p. 308).

⁵⁸ Carapinha *et al.* (2018), na esteira de Brown e Yule (1983), optam pela designação de seqüência transacional (p. 4).

⁵⁹ O autor relembra, a este propósito, o ditado popular segundo o qual “palavra puxa palavra” (Gouveia, 1996, p. 402).

parlants certains procédés rituels leur permettant de gérer sans encombre ces situations aussi communes que délicates ; procédés qui bien entendu varient d'une société à l'autre, ce qui va poser quelques problèmes en cas de communication interethnique. (1994, p. 45)

É precisamente por este seu papel de destaque que, em seguida, nos debruçamos um pouco mais detalhadamente sobre estas duas sequências.

Como vimos previamente, para que uma interação oral ocorra, é necessária a existência de, pelos menos, dois interlocutores que estejam predispostos a comunicar. Um falante pode, assim, indicar explicitamente a outra pessoa o seu desejo em dar início a uma troca verbal e, ao aceitar a proposta, essa outra pessoa faz com que a interação comece. Alerta, contudo, Tusón Valls que esta manifestação explícita do interesse em dar início a uma interação não é a forma mais frequente de assinalar o início de uma conversa espontânea⁶⁰ (1997, p. 38). A maior parte das vezes, o intercâmbio verbal inicia-se, na verdade, porque ocorrem determinados indícios, linguísticos e extralinguísticos⁶¹, que os interlocutores reconhecem, mediante a sua competência interacional (e, em específico, a sua competência conversacional⁶²), como formas de partir para uma troca verbal, tais como as saudações⁶³, um dos meios mais recorrentes para a espoletar (Tusón Valls, 1997, p. 40). Para além destas, Tusón Valls ressalta ainda o papel das perguntas e enunciados de natureza exclamativa. Relativamente às primeiras, Tusón Valls defende que praticamente qualquer tipo de pergunta, acautelando o contexto conversacional e a relação entre os interlocutores, pode desencadear uma conversa (1997, p. 41). Apesar disso, a autora chama a atenção para o carácter ambivalente de perguntas do tipo “Como está(s)?”. Por se encontrarem a meio caminho entre uma pergunta e uma saudação, as perguntas como estas podem, considera Tusón Valls, originar desentendimentos quando um falante as utiliza como uma simples fórmula rotineira de saudar e o ouvinte as entende como um verdadeiro questionamento acerca do seu estado de saúde ou, pelo contrário, quando alguém pretende realmente obter essa informação acerca do estado físico ou psicológico do seu interlocutor e o ouvinte interpreta a questão como uma pergunta rotineira e

⁶⁰ Refere a autora que os enunciados explícitos de início ou de fecho de uma interação são mais recorrentes em situações comunicativas com maior formalidade (Tusón Valls, 1997, pp. 42-43).

⁶¹ A autora destaca a igual importância que os dois tipos de indícios têm para que o interlocutor interprete as intenções do falante (Tusón Valls, 1997, p. 42).

⁶² Cf. a proposta de Celce-Murcia (2007), segundo a qual a competência interacional se divide em competência acional e em competência conversacional. Tusón Valls (1997) opta por falar em “experiência «conversadora»”, uma experiência que se adquire desde a infância, de forma implícita e explícita (por exemplo, pela instrução de adultos), e que se vai desenvolvendo à medida que se vai participando em diferentes situações comunicacionais com diferentes pessoas. Estes encontros comunicacionais vão ensinando, aos falantes, o que se pode definir como as normas da interação (Tusón Valls, 1997, pp. 81-83), a saber, e por exemplo, o registo a usar, quando é apropriado falar e sobre o quê, variando estas normas, naturalmente, de cultura para cultura.

⁶³ Para além do papel que desempenham para iniciar uma troca verbal, as saudações também se utilizam como “intercambio oral mínimo” (Tusón Valls, 1997, p. 39), isto é, como forma de saudar alguém, por exemplo, para sermos meramente corteses, sem nos determos a conversar com essa pessoa.

oferece uma resposta trivial. Quanto aos enunciados de natureza exclamativa, a autora refere que enunciados como “¡No puedo más!”, num âmbito laboral, podem chamar a atenção de um eventual interlocutor e ocasionar que, desta forma, uma interação se inicie (Tusón Valls, 1997, p. 41).

A sequência de abertura constitui, pois, uma sequência essencial⁶⁴ porquanto, nela, “os interlocutores têm de negociar papéis interacionais e estabelecer uma relação socio(afetiva) mínima que lhes permita fazer progredir a interação até ao(s) objetivo(s) pretendido(s)” (Carapinha *et al.*, 2018, pp. 2-3). Nela se definem, enfim, os parâmetros que regularão toda a interação. De igual forma, Schegloff (1986) afirma que as sequências de abertura servem uma série de propósitos essenciais para a interação, tais como, e especialmente, verificar a disponibilidade do interlocutor para a encetar (p. 113).

Por fim, cabe destacar o (já referido na última citação de Kerbrat-Orecchioni, 1994) carácter altamente ritualizado das sequências de início e a sua contribuição para o estabelecimento e manutenção das relações interpessoais e, portanto, da cortesia social (tal como acontece, aliás, também com a sequência de fecho). Como atestam Carapinha e Plag,

[a]s sequências de abertura e de fecho constituem episódios conversacionais em que os participantes trabalham conscientemente no sentido de criar (na abertura) e consolidar (no fecho) a vertente relacional, assegurando-se, mutuamente, de que o episódio vai decorrer ou decorreu de forma adequada (2017, p. 67).

Passando, agora, à sequência de fecho da conversação, ao afirmar que “[t]he problem of how to end a conversation politely is familiar to every competent language user” (1983, p. 141), Leech indicia bem a dificuldade que esta parte da interação oral, em que se passa do(s) tópico(s) motivador(es) da troca comunicativa (o(s) qua(l)/is) se dá(/dão), portanto, por concluído(s) à conclusão da troca verbal, oferece aos falantes. Para Tusón Valls, um bom final é, com efeito, responsável, em grande medida, pelo sucesso da interação. Mas o que é que se pode considerar um bom final? Para esta autora, um bom final pode ser sinónimo da sensação de se ter dito tudo aquilo que se pretendia e de que a troca verbal não foi mais longa do que o conveniente (1997, p. 52). Assim, pois, o final não deve ocorrer de forma abrupta, mas sim de forma subtil, sem ser nem demasiado breve nem demasiado extenso. De igual modo, Levinson (1983) considera que “over-hasty and over-slow terminations can carry unwelcome inferences about the social relationships between the participants” (p. 316). Trata-se, naturalmente, de uma questão que varia de cultura para cultura.

⁶⁴ Carapinha *et al.* (2018) defendem mesmo que se trata da sequência mais decisiva a nível interacional (p. 4). De igual forma, Freitas (2010) alerta que, apesar de, geralmente, não atribuímos (conscientemente) demasiada importância à forma em como iniciamos as nossas conversas, desta pode depender o futuro das nossas relações interpessoais, dado que um início mal-executado pode comprometer toda a interação.

Tal como sucede com as sequências de início, também o desejo de terminar uma conversa se pode manifestar de forma explícita. Esta não é, contudo, também nesta sequência da interação, a forma mais frequente de concretizar o fecho, sendo mais comum que o final da conversa se negocie de forma implícita (Tusón Valls, 1997, pp. 52-53).

A tarefa de terminar a conversa não é, pois, como alertámos desde o início, fácil. Como é que os falantes chegam a um ponto em que “one speaker’s completion is not followed by a possible next speaker’s talk” (Schegloff & Sacks, 1973, p. 295) e em que, além disso, esse ponto não é percebido como uma pausa ou mero silêncio por parte do falante (já que, como sabemos, parar de falar não é necessariamente prenúncio de que queremos concluir a interação)? Para tentar explicar como se concluem as conversações, Schegloff e Sacks (1973) propõem que nos centremos no que denominam de “closing SECTION” (p. 300)⁶⁵. Para estes autores, as sequências de fecho de uma interação são compostas por duas partes: os pré-fechos e as trocas finais. A primeira parte, o pré-fecho, constitui, como o nome indica, a parte em que se faz a passagem do(s) tópico(s) tratado(s) no corpo da interação para o fecho propriamente dito. Este último, o fecho ou troca final, apresenta alguma variação, podendo englobar, para além dos cumprimentos finais, que devem estar sempre presentes, outros elementos de carácter opcional, tais como “combinatórias de recapitulação da conversa anterior, reabertura ou introdução de um novo tópico, marcação de novo encontro, perspetivação do comportamento futuro dos participantes, avaliação da interação” (Carapinha & Plag, 2017, p. 63), entre outros. Cabe, contudo, lembrar que, assinalam Schegloff e Sacks, ‘a single conversation’ does not simply end, but is brought to a close” (1973, p. 289) e que, portanto, o fecho da conversação deve ser fruto de um acordo entre o falante e o seu interlocutor. Todas as estratégias para concluir a interação requerem, se queremos ser cooperativos e, sobretudo, cordiais, o acordo do interlocutor em aceitá-las como pré-fechos, momento em que se passa, então, ao fecho como tal. Assim, pois, indicam os investigadores, enunciados como “So-oo”⁶⁶ (com entonação descendente) em inglês podem, eventualmente, se o interlocutor os aceitar como tal, funcionar como uma indicação de querer passar à conclusão da interação. Para que se possa efetivamente espoletar um pré-fecho, não basta, todavia, a sua ocorrência, sendo necessário também, para além da sua interpretação e aceitação, por parte do interlocutor, como proposta para desencadear um pré-fecho, considerar a posição em que estes enunciados, tal como o referido “So-oo”, surgem dentro da interação⁶⁷. Além deste tipo de enunciados, que podem funcionar, como

⁶⁵ Schegloff e Sacks (1973) defendem que “one can close a conversation by closing a section which has as its business closing a conversation” (p. 322).

⁶⁶ “So” funcionaria, deste modo, como um marcador discursivo que sinalizaria precisamente esse momento de transição para a secção de fecho.

⁶⁷ Para os autores, alcançar o fecho de uma interação “involves work at various points in the course of the conversation and of the closing section; it requires accomplishing” (Schegloff & Sacks, 1973, p. 324).

vimos, como passo para o pré-fecho, Schegloff e Sacks apontam ainda a produtividade de provérbios ou aforismos como forma de concluir um tópico tratado e de passar à sequência de pré-fecho (1973, pp. 306-307), referindo, além disso, que o fecho não tem que ser necessariamente verbal, podendo, com efeito, ocorrer através de um simples gesto.

No seu artigo sobre a cortesia em Portugal, Carreira (2005) observa que, no país, o momento de fechar a interação é, com frequência, adiado⁶⁸, tanto pelos falantes como pelos seus interlocutores. Sendo que, na sociedade portuguesa, prevalece, tipicamente, o gregarismo e o tato, as sequências de fecho refletem estas características da sociedade, constituindo sequências complexas⁶⁹, em que se pode manifestar a alegria pelo encontro, enviar cumprimentos à família do interlocutor ou manifestar disponibilidade para o ajudar, entre outras possibilidades. Não é infrequente que, já no momento do fecho e, inclusive após as despedidas, algum tópico prévio seja reavivado (pode mesmo tratar-se de alguma temática que ainda não tinha sido abordada), reiniciando-se, desta forma, a interação, para, posteriormente, se voltar ao fecho. O objetivo é, indica a autora, terminar a conversa “within a climate of warmth, solidarity and mutual affection” (Carreira, 2005, p. 310). Embora tal exija uma alta competência comunicativa e conversacional, já que, como previamente mencionado, os falantes “need to come to a judgement about relationships and all other pragmatic variables (to whom, about whom, where, about what, how, with what purpose are the speakers talking?)” (Carreira, 2005, p. 310), conhecer estes padrões conversacionais é essencial para os aprendentes de uma LNM⁷⁰.

2.4. As particularidades da organização global das chamadas telefónicas

Dado o canal através do qual ocorrem, as chamadas telefónicas (que são alvo de atenção na unidade 4 elaborada para este projeto) exigem, ao não contarem com o apoio de sinais visuais, um maior número de mostras verbais e de recursos prosódicos que indiquem que o canal comunicativo se encontra aberto, uma vez que, tal como na interação face a face, cada um dos locutores deve ter o cuidado de assegurar que o que diz está a ser ouvido e entendido.

⁶⁸ Já Schegloff e Sacks alertam para o facto de que “possible pre-closings do not foreclose the possibility of further topic talk in the conversation” (1973, pp. 316-317) e de que, a qualquer momento, “in the development of the collection of components which may occur between a proper initiation of a closing up to and including the terminal exchange, and even the moments immediately following it, there are procedures for reopening the conversation” (Schegloff & Sacks, 1973, p. 318).

⁶⁹ Afirma a autora que, em Portugal, “[c]losure is rarely carried out merely by a simple leave-taking formula” (Carreira, 2005, p. 309).

⁷⁰ Bardovi-Harlig *et al.* (1991) alerta para a dificuldade que os aprendentes de uma LNM (e consideramos, por vezes, também os falantes nativos) evidenciam em conseguir uma despedida que não seja nem demasiado abrupta nem demasiado longa (com eventuais consequências sociais em termos de (des)cortesia). Apesar desta dificuldade, a autora considera que é fundamental que estes aprendentes saibam reconhecer e reproduzir sequências de fecho bem-sucedidas.

Em termos de estrutura formal, Schegloff (1968) determina que, na sequência de abertura das chamadas telefónicas, se podem observar quatro movimentos interacionais que são, todos eles, operacionalizados através de pares adjacentes, a saber i) chamada – resposta; ii) autoidentificação – mostra de reconhecimento⁷¹; iii) troca de saudações e iv) perguntas iniciais. Ainda que estes quatro movimentos sejam definidos tendo em conta a análise que o autor faz da estrutura de chamadas telefónicas, muitos são os investigadores que têm transportado esta estrutura para as suas análises de sequências de abertura que ocorrem mediante canais distintos (veja-se, por exemplo, Carapinha *et al.*, 2018 ou Frobenius, 2011), incluindo as interações face a face.

Para além desta proposta de estrutura, Schegloff (1968), nesse trabalho seminal sobre a sequência de abertura em episódios verbais, reflete ainda sobre algumas das regras que presidem à organização formal e comunicativa das chamadas telefónicas, tal como a “distribution rule for first utterances” (p. 1076), de acordo com a qual, de forma geral, quem responde à chamada é a pessoa que fala em primeiro lugar. Embora esta situação seja a mais frequente, nem sempre tal se verifica.

De acordo com um estudo efetuado por Freitas (2010)⁷², que analisa conversas telefónicas entre familiares e amigos ou colegas (com um alto grau de informalidade, portanto) pertencentes a um *corpus* elaborado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa⁷³, a sequência de abertura em português europeu (PE), em conversas telefónicas⁷⁴, apresenta uma estrutura relativamente rígida e bastante semelhante à estabelecida por Schegloff (1968). A partir das conversas telefónicas analisadas, Freitas propõe que, em PE, a abertura destas se pode dividir em quatro partes:

1. Sequência de iniciação: chamada - resposta
2. Sequência de identificação/reconhecimento
3. Sequência de cumprimentos
4. Sequência de troca “está(s) bom/boa?”

⁷¹ É necessário ter em conta que, em chamadas telefónicas informais, o aparecimento de telefones com identificador de chamada veio alterar, grandemente, estes movimentos interacionais.

⁷² Antes de avançarmos para a apresentação dos resultados desta investigação, parece pertinente alertar para o facto de, desde 2010, ano em que se realiza o estudo, ter havido novos avanços tecnológicos que têm alterado enormemente a forma em que nos comunicamos por via telefónica (sobretudo no que diz respeito às conversas telefónicas por telemóvel). Parece-nos, pois, que seria interessante poder realizar novos estudos que pudessem aferir de que modo estes avanços têm alterado a comunicação telefónica.

⁷³ Trata-se de uma coleção de conversas telefónicas digitalmente gravadas pela Portugal Telecom. Estas conversas, que se dão entre familiares e amigos ou colegas, foram gravadas em telefones da rede fixa em novembro de 2001. A grande maioria dos informantes desconhecia, no momento da chamada, que esta estava a ser gravada. (cf. Freitas, 2010).

⁷⁴ Como previamente mencionado, o *corpus* estudado analisa chamadas efetuadas com recurso ao telefone fixo.

Freitas verifica que os portugueses, ao atender o telefone fixo, respondem, normalmente, com “estou” ou “sim”⁷⁵. Estas palavras constituem a resposta à chamada (a primeira parte do par adjacente que compõe a sequência de iniciação determinada por este investigador para a abertura das chamadas em PE), a qual indica, a quem telefona, a disponibilidade de quem atende para a conversação⁷⁶. Apesar de corresponderem sintaticamente a uma frase declarativa, estas respostas são habitualmente pronunciadas como perguntas, com tom ascendente, o que, constata Freitas, reforça a abertura de quem atende para a comunicação. Esta predisposição constitui, além disso, simultaneamente, um apelo para que quem telefona continue a chamada, o que essa pessoa faz, respondendo também com “estou” (agora com entoação descendente), que, por sua vez, é seguido de outros elementos, relacionados, frequentemente, com a identificação e/ou o reconhecimento dos locutores (Freitas, 2010, p. 265). Termina, desta maneira, com uma repetição de “estou” por parte de quem telefona, o que Freitas considera ser a sequência de iniciação. O que se observa em PE está, refere Freitas, em consonância com as reflexões realizadas por Schegloff (1968), segundo o qual à resposta “hello”, dada pela pessoa a quem se telefona, se segue geralmente outro “hello”, seguido de uma continuação, emitido por quem telefona.

Assim, manifesta Freitas, o primeiro turno linguisticamente realizado (a resposta “estou” à chamada) é, ao mesmo tempo, a “primeira e a segunda parte de um par: responde, por um lado, ao apelo sinalizado pelo toque do telefone e concretiza, por si próprio, um novo apelo” (2010, p. 264). Como observa Levinson (1983), o primeiro movimento interacional preconizado por Schegloff (1968) para a sequência de abertura de chamadas telefónicas não se esgota em dois simples turnos de fala, tal como sucede num par adjacente prototípico do tipo saudação - saudação, já que as sequências chamada – resposta constituem, na verdade, sequências de três turnos: chamada – resposta – motivo da chamada (Levinson, 1983, p. 310).

Freitas conclui, relativamente a esta parte do início da chamada telefónica, que

a sequência de iniciação em PE é normalmente realizada por um par de formas do verbo *estar*, a primeira produzida com tom ascendente e a segunda com tom descendente, e só se pode considerar terminada se for seguida de um elemento que funcione como PPP [primeira parte do par adjacente], tipicamente um vocativo. (2010, p. 265)

⁷⁵ O autor observa que o inventário de expressões usadas para responder a uma chamada telefónica em telefone fixo, em PE, era relativamente limitado até ao aparecimento dos telefones móveis, que fizeram com que o número de opções disponíveis aumentasse consideravelmente.

⁷⁶ Seguindo Tusón Valls (1997), podemos considerar que a chamada constitui, em si, uma manifestação explícita de querer iniciar uma interação.

Quanto à parte que Freitas batiza de sequência de identificação/reconhecimento, o investigador verifica que, em PE, divergentemente do que sucede em outras línguas, a autoidentificação “parece estar reservada aos diálogos realizados no âmbito de alguns quadros institucionais” (2010, p. 266). Esta realidade parece derivar do facto de, em conversas telefónicas espontâneas com familiares, amigos e conhecidos, as pessoas se conseguirem reconhecer de forma relativamente simples, passando, por isso, diretamente para a sequência de cumprimentos (a terceira sequência que propõe). Assim, em conversas telefónicas com um certo nível de familiaridade, esta sequência de identificação/reconhecimento é opcional. Quando surge, observa o autor, inicia-se, de modo geral, no segundo turno da conversa telefónica. A realidade é diferente em contextos em que os interlocutores não se conhecem ou em que não têm uma relação de familiaridade, o que é particularmente relevante para a unidade 4 do nosso trabalho de projeto, na qual alguém telefona ao proprietário de um quarto para arrendar e tem, portanto, que se autoidentificar, uma vez que não conhece essa pessoa nem tem nenhuma relação de proximidade com ela.

Estas duas primeiras sequências propostas por Freitas, de iniciação e de identificação/reconhecimento, correspondem aos elementos pré-conversacionais definidos por Schegloff (1968), “[à]quilo que temos de fazer antes de avançar para a conversa propriamente dita” (Freitas, 2010, p. 273).

A designada sequência de cumprimentos é, tal como a anterior (a de identificação/reconhecimento), considera Freitas, a partir do *corpus* que analisa, opcional. O mesmo não se passará de forma tão linear em contextos formais, tal como os que apresentamos na unidade 4 do trabalho de projeto (cf. capítulo 3 da parte II), nos quais, reconhece o autor, a troca de cumprimentos ocorre com maior frequência. No contexto de maior proximidade que Freitas investiga, os locutores parecem, na sua maioria, suprimir esta sequência e passar diretamente para a última sequência que o investigador considera na estrutura que propõe, o enunciado “está(s) bom/boa?”. Quando o cumprimento aparece, a expressão geralmente utilizada para o realizar é a palavra “Olá”, embora o inventário de expressões disponível para expressar esta função linguística possa ser, defende o autor, alargado.

Por último, a sequência “está(s) bom/boa?” surge com frequência nos diálogos telefónicos estudados, sendo, por vezes, a questão mesmo interpretada como uma pergunta autêntica, podendo, então, ser vista como uma substituição do cumprimento. Talvez devido a essa razão, considera Freitas (2010), “seja normal, entre os jovens portugueses, a produção de um *tudo bem* como primeiro turno conversacional, em diálogos presenciais, como se este fizesse a vez do tradicional *olá*” (p. 286). Com esta última sequência apresentada, dar-se-ia por concluída, aprecia Freitas, a sequência de abertura da chamada telefónica ao telefone fixo em PE.

Concluídas estas observações, cabe, por último, referir que temos consciência de que muito mais haveria a mencionar acerca da organização da conversação e acerca da organização das chamadas telefónicas. Um trabalho desta dimensão impede, contudo, uma exposição mais extensa, pelo que pensamos ter apresentado as questões mais pertinentes para, posteriormente, poder analisar a unidade 4 construída para o curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”.

3. Os princípios reguladores da interação verbal

3.1. O Princípio de Cooperação

Para Grice (1975), um dos nomes de enorme referência dentro da Pragmática, a comunicação humana consiste numa atividade racional, pelo que é, geralmente, do interesse das pessoas cooperar no sentido de construir e manter as suas interações verbais e, com elas, as suas interações sociais⁷⁷. O autor assume, assim, “uma conceção filosófica racionalista da comunicação, segundo a qual existe um código deontológico interiorizado que os falantes respeitam tacitamente, de modo a otimizar/maximizar o uso eficaz e eficiente da linguagem” (Lopes, 2018, p. 87).

Partindo destes pressupostos, o investigador postula a existência de um princípio geral que orienta as trocas verbais entre os falantes, o Princípio de Cooperação, que define da seguinte forma: “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975, p. 45), e que se concretiza através de quatro máximas conversacionais: Máxima da Quantidade, Máxima da Qualidade, Máxima da Relação e Máxima de Modo (cf. Quadro 1, a seguir).

⁷⁷ Grice considera que os intercâmbios conversacionais “are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction” (1975, p. 45).

Quantidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Torne a sua contribuição tão informativa quanto requerida (para os objetivos atuais do intercâmbio). 2. Não torne a sua contribuição mais informativa do que o requerido. 	
Qualidade	Tente fazer com que a sua contribuição seja verdadeira.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não diga o que acredita ser falso. 2. Não diga algo para o qual não possua evidências adequadas.
Relação	Seja relevante.	
Modo	Seja claro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evite a obscuridade de expressão. 2. Evite ambiguidades. 3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária). 4. Seja organizado.

Quadro 1. O Princípio de Cooperação e as suas máximas e submáximas (Grice, 1975, pp. 45-46)

As orientações que acabamos de apresentar descrevem, de acordo com Grice, o comportamento interacional dos falantes, existindo, contudo, reconhece o autor, para além destas, outras máximas, nomeadamente a máxima da cortesia, preconizada por Lakoff, em 1973 (cf. o subcapítulo 3.2.1. desta parte I do trabalho de projeto), que os falantes têm em conta nas suas trocas verbais.

Apesar de, de acordo com Grice, os falantes tenderem, quando interagem, a seguir e respeitar estas máximas conversacionais, as mesmas são, não infrequentemente, tanto de forma intencional como não intencional, transgredidas.

Como aponta Lima,

[q]uando um interlocutor X infringe uma das máximas mas o outro, Y, tem, apesar disso, razões para crer que X está numa atitude de cooperação, então Y é levado a considerar que X só infringiu a máxima ao nível daquilo que disse, mas que está a respeitá-la ao nível do que quis dizer: i. e., Y é levado a pensar que X está a implicar algo conversacionalmente e procura assim uma interpretação para a inusitada intervenção de X. (1983, pp. 31-32)

Na verdade, quase nunca o que é dito, tanto quando as máximas são observadas, como quando são derogadas, coincide exatamente com o que é comunicado. Existe, nos enunciados, informação que o locutor implica (sendo que o seu interlocutor tem que a descodificar), informação esta que está na origem do que Grice denomina de implicaturas conversacionais. Para o autor, a descodificação destas implicaturas, a informação que o locutor implica, é, assim, possibilitada, precisamente, pela crença, por parte do interlocutor, de que o locutor está a seguir o Princípio de Cooperação e de que quer, portanto, ser cooperativo. Para esta decifração contribui

também, naturalmente, o facto de os interlocutores partilharem a mesma língua (caso contrário, a comunicação seria impossível), bem como as inferências que os interlocutores realizam a partir de conhecimentos sobre o mundo e sobre o contexto enunciativo⁷⁸ (Lima, 2007, p. 62). Lembra Lopes (2018), não obstante, que o “cálculo das implicaturas é probabilístico, o que desagua na conclusão de que interpretar é um *guess-work*, que envolve sempre, conseqüentemente, uma margem de risco” (p. 93).

Esta conceção mais racionalista da comunicação é, contudo, relativamente idealizada, uma vez que analisa a língua com base em categorias pré-elaboradas que podem não se concretizar na prática e que não esgotam todos os mecanismos que operam nas trocas conversacionais. Assim, pois, as máximas conversacionais são insuficientes para dar conta de todos os fenómenos que ocorrem na conversação, sobretudo aqueles de carácter mais espontâneo. Na maioria das nossas interações verbais, o objetivo principal não é, efetivamente, transmitir informação clara e precisa; é, sim, consolidar e fortalecer as relações sociais que estabelecemos com aqueles que nos rodeiam. Existe, então, outro princípio, o Princípio da Cortesia, acerca do qual refletiremos no próximo subcapítulo (3.2., parte I) deste trabalho de projeto, que regula as nossas interações e exerce sobre elas um maior controle.

3.2. A cortesia linguística: alicerce do equilíbrio social

Uma vida harmoniosa em sociedade requer que os seus membros interatuem e se esforcem por cooperar. A interação e a cooperação têm, aliás, permitido, ao ser humano, sobreviver e prosperar, enquanto momentos de desentendimento levam, regra geral, a conflitos que poderão mesmo ocasionar a destruição do mundo⁷⁹. A cooperação não é, todavia, fácil de alcançar, tendo em conta que cada indivíduo tem os seus próprios interesses, os quais nem sempre são convergentes com aqueles dos que os rodeiam. Assim, cada membro de uma sociedade encontra-se permanentemente numa tentativa de equilíbrio entre a persecução dos seus próprios interesses e o respeito pelos interesses dos outros com quem convive. A manutenção de um equilíbrio social que permita uma convivência harmoniosa requer, desta forma, que esses membros possuam uma

⁷⁸ Relembremos a noção de “common ground” cunhada por Stalnaker, em 1974, para designar “the presumed background information shared by participants in a conversation” (Stalnaker, 2002, p. 701). Em consonância com este autor, Tusón Valls destaca os conhecimentos partilhados de que locutores e interlocutores necessitam para que a comunicação possa ter lugar, conhecimentos estes que “damos por supuestos pero que son extremadamente complejos y variados” (1997, p. 31) e que possibilitam, aos interlocutores, efetuar os processos de inferência.

⁷⁹ Como defende Kerbrat-Orecchioni (2014), “podemos dificilmente conceber uma sociedade fundada na prática sistemática da impolidez: permite-se pensar que a polidez é a condição mesmo da sobrevivência em sociedade e sobrevivência das sociedades” (p. 50). Também Carreira (2014) defende que é efetivamente “da sobrevivência da sociedade e não de uma qualquer atividade marginal, decorativa, que se trata, ao debruçarmo-nos sobre a expressão e o modo de funcionamento linguístico-social da “cortesia”” (p. 28).

série de conhecimentos, de caráter verbal ou não verbal, que lhes permitirá reconhecer atitudes e enunciados corteses ou descorteses e atuar em conformidade.

A cortesia, entendida como “um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas” (Fávero & Andrade, 2015, p. 103), constitui, desta forma, um modo de assegurar o equilíbrio social. Todas as sociedades têm, na verdade, normas de conduta que se espera que os seus membros respeitem, de modo a promover o seu bom funcionamento (Lopes, 2018). Estas normas, que se vão aprendendo durante o processo de socialização, são, pois, um constructo social culturalmente condicionado (Garrido Rodríguez, 2005), que, por sua vez, se reflete nos comportamentos linguísticos dos membros de cada comunidade. Por seu turno, existem, na linguagem, mecanismos que permitem, ao ser humano, evitar que os seus enunciados ocasionem conflitos (Carreira, 1995), uma vez que o que dizemos tem um impacto deveras significativo nas nossas interações sociais. Estes mecanismos linguísticos, que se utilizam para garantir a harmonia interlocutiva e evitar confrontos verbais, configuram a cortesia linguística e fazem parte da competência comunicativa do falante. Tendo em conta que vivemos em sociedades cada vez mais multiculturais, conhecer e aceitar as especificidades de cada cultura⁸⁰ são princípios que contribuirão para a construção de sociedades mais tolerantes, em que as situações de constrangimento e conflito se reduzem significativamente.

Naturalmente, o que é cortês numa sociedade pode não o ser em outra, ocorrendo, não infreqüentemente, entre indivíduos de culturas diferentes, desentendimentos que advêm destas diferenças culturais. Assim, embora a cortesia seja um fenómeno de manifestação universal, as formas através das quais é verbalizada “variam de um grupo para outro, de uma cultura para outra, de um gênero para outro e, especialmente, de um contexto comunicativo para outro, dependendo, por exemplo da relação de maior ou menor intimidade existente entre os interlocutores” (Fávero & Andrade, 2015, p. 126). Como observa Carreira (2005, p. 306), “depending on the language, there are different linguistic resources available for conveying politeness although similar solutions may be found from one language to another”. Quanto à variação linguística de natureza intercultural, Alves (2002) observa, por exemplo, que em algumas culturas se considerará indelicado aceitar um

⁸⁰ Ainda que, como veremos em seguida, as sociedades não sejam uniformes no que se refere ao comportamento (des)cortês de todos os indivíduos que a compõem. Não obstante, em termos pedagógicos, e, sobretudo, no nível de proficiência a que as unidades deste projeto estão dirigidas (B1), será, consideramos, impossível dar conta de toda a variação intracultural que atravessa uma determinada sociedade, pelo que será, pensamos, didaticamente aconselhável, pelo menos nos níveis de proficiência iniciais, ensinar, no caso de migrantes e refugiados, algumas tendências comuns da comunidade da que passam a fazer parte.

convite imediatamente e que, em outras, recusar um convite exigirá, para se poder manter um bom relacionamento social, a presença de rituais verbais que preparem e justifiquem a recusa.

Para além dos recursos linguísticos específicos de cada sociedade, a cortesia é altamente dependente do contexto comunicativo, sendo que, sem ele, os enunciados não podem, por si só, ser considerados corteses ou descorteses⁸¹ (Carreira, 2005; Garrido Rodríguez, 2005; Haverkate, 1994). Como menciona Haverkate (1994), será, aliás, a avaliação do contexto que permitirá, ao falante, escolher a estratégia de cortesia mais adequada à situação comunicativa concreta em que participa. Além disso, defende este mesmo autor, essa interpretação de cortesia ou descortesia depende sempre da interpretação do interlocutor, uma vez que é este “quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante” (Haverkate, 1994, p. 49).

No que diz respeito aos estudos linguísticos, o interesse pela cortesia verbal surge em finais da década de 70 do século XX, constituindo a obra de Brown e Levinson (1978/1987), que explanaremos de seguida de forma necessariamente resumida, independentemente das críticas que, posteriormente, lhe foram apontadas, “le cadre théorique le plus élaboré, productif et célèbre⁸²” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 50). A proposta destes autores não pode, no entanto, ser entendida sem se ter em consideração o conceito de face proposto por Goffman (1967), o qual é de crucial importância no modelo dos primeiros autores. Fazemos, pois, a seguir, um breve percurso por alguns dos estudos mais significativos no campo da cortesia (linguística), começando pelo trabalho de Lakoff (1973) e terminando nas propostas mais recentes de orientação discursiva.

Antes de avançarmos para a apresentação dos referidos estudos, gostaríamos de justificar a opção, neste trabalho, pelo termo “cortesia”, apesar da preferência de alguns autores de referência no âmbito dos estudos linguísticos em Portugal, nomeadamente de Carreira (1995, 2005, 2014), pelo termo “delicadeza”. De acordo com esta última autora,

o termo ‘delicadeza’, pela sua abrangência na intuição linguística dos falantes, estaria mais apto do que o termo ‘cortesia’ a designar um domínio de estudo polifacetado que contemple tanto a intencionalidade e a relação interpessoal e social, como as manifestações verbais e não verbais e suas regras de funcionamento. (Carreira, 2014, p. 30)

⁸¹ Garrido Rodríguez, por exemplo, defende que “[e]l contexto, entendido en su sentido más amplio (todo lo que rodea la comunicación humana) desempeña un papel decisivo” (2005, p. 311).

⁸² De igual modo, Lopes (2018) defende que o modelo destes autores se tem “revelado teórica e descritivamente adequado para o estudo da cortesia verbal” (p. 213), Carreira (1995) considera que se trata do “mais sólido e produtivo para o estudo da delicadeza linguística” (p. 106) e Eelen (2001) chega mesmo a afirmar que “[t]he names Brown & Levinson have become almost synonymous with the word ‘politeness’ itself” (p. 3).

Neste mesmo trabalho, Carreira acaba, contudo, por ceder ao uso do termo “cortesia” em prol de um “consenso terminológico” (2014, p. 30). Os termos coexistem, assim, nem sempre pacificamente. Na academia brasileira denota-se, por outro lado, uma preferência pelo termo “polidez” (veja-se, por exemplo, a tradução do texto de Kerbrat-Orecchioni apresentada na obra *Olhares e (Re)Invenções* de 2014).

De acordo com Batoréo, observa-se, em Portugal, uma “polifonia terminológica do trinómio *delicadeza – cortesia - polidez* que nem sempre beneficia a área” (2015, p. 167) e que indica, na opinião da autora, a “influência dos termos originais inglês e francês, bem como as traduções posteriores de origem castelhana- *cortesía* – (...) e brasileira – *polidez*” (Batoréo, 2015, p. 167). Como esta autora observa, no entanto, “[a]lguns dos autores portugueses aceitam melhor o termo *cortesia* do que *delicadeza*” (Batoréo, 2015, p. 167). Parece-nos, pois, pertinente, por este motivo, recorrer ao termo “cortesia” que, acaba por reconhecer Carreira (2014), é, efetivamente, o “termo comumente adotado na investigação (...) em língua portuguesa” (p. 28).

3.2.1. As regras de cortesia de Lakoff

De acordo com Eelen (2001, p. 2), Lakoff pode ser considerada como “the mother of modern politeness theory”, uma vez que a autora foi a primeira a examinar a cortesia a partir de uma abordagem decididamente pragmática. Assim, para além das regras sintáticas, que determinam se uma frase está bem ou malformada, a autora defende a necessidade de ter em conta também regras pragmáticas, as quais determinarão se um enunciado está, pragmaticamente, bem ou malformado⁸³. Lakoff define, deste modo, a necessidade de atender a duas regras de competência pragmática: ser claro e ser cortês. De inspiração Griceana, a primeira regra equivale essencialmente à tomada em consideração das máximas cooperativas do Princípio de Cooperação previamente apresentado (cf. subcapítulo 3.1. da parte I). A segunda, por sua vez, subdivide-se em três regras de cortesia, a saber: “Don’t impose”, “Give options” e “Make A feel good – be friendly” (Lakoff, 1973, p. 298). Como refere Haverkate (1994), as duas primeiras regras correspondem ao que posteriormente se denominou de cortesia negativa e a última ao que se denominou de cortesia positiva.

Para Lakoff, embora as duas regras de competência pragmática possam, por vezes, perseguir objetivos comuns e, inclusive, reforçar-se mutuamente, entram, a maior das vezes, em conflito, ocasião em que, dependendo das circunstâncias, como alerta a autora, uma delas se

⁸³ Como autores previamente mencionados, Lakoff destaca o papel essencial desempenhado pelo contexto, uma vez que, defende, “only by appeal to context could we account for the unacceptability under some conditions of sentences which under other conditions were unexceptionable” (1973, p. 292).

imporá sobre a outra (1973, p. 298). De modo geral, em situações de conflito, prima a cortesia, sendo, nesses casos, prioritário reafirmar e fortalecer as relações interpessoais positivas.

3.2.2. Os conceitos de face e “face-work” de Goffman

O estudo “On Face-Work: an analysis of ritual elements in social interaction” de Erving Goffman constitui um trabalho pioneiro que, como o título indica, investiga o desenvolvimento das interações sociais, isto é, o modo como o ser humano se relaciona, seja face a face seja em contactos mediados, com os seus pares. O autor defende que, dada a praticamente inevitável imersão do ser humano num mundo de encontros sociais, o mesmo tende a assumir, consciente ou inconscientemente, uma determinada linha de atuação social, isto é, a “pattern of verbal and nonverbal acts by which he expresses his view of the situation and through this his evaluation of the participants, especially himself” (Goffman, 1967, p. 5). Tendo em conta a linha de atuação que segue, o indivíduo reclama, para si mesmo, uma face, ou seja, um valor social positivo, que constrói tendo em conta os atributos pessoais apreciados pela sociedade em que vive, tais como, a título de exemplo, a dignidade ou a honra.

Os indivíduos são, pois, na proposta de Goffman, perspetivados como atores, que, como numa dramatização, assumem um determinado papel social⁸⁴. Uma vez assumido esse papel, os interlocutores esperam do falante que se comporte de acordo com a linha de atuação escolhida⁸⁵, ou seja, que mantenha a sua face. Atuar em desconformidade com a linha de atuação esperada coloca a face do locutor em risco e compromete o equilíbrio social, já que,

while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it. (Goffman, 1967, p. 10)

A manutenção da face é, deste modo, de extrema relevância, sendo que o locutor, quando está “in face”, ou seja, quando está a atuar dentro da linha estabelecida, sente que “he can hold his head up and openly present himself to others” (Goffman, 1967, p. 8), o que lhe gera sentimentos de bem-estar social, mas também individual. Pelo contrário, atuar numa linha distinta da

⁸⁴ Como observa Grande Alija, “la imagen no es lo que realmente somos, sino más bien la representación que creamos de nosotros mismos y que aspiramos a mostrar a los demás” (2006, p. 333).

⁸⁵ Goffman defende que, uma vez que o falante “takes on a self-image expressed through face he will be expected to live up to it” (1967, p. 9). Ainda que a face seja considerada universal, os valores entendidos como determinantes para a sua construção variam de sociedade para sociedade. Como indica Haverkate, por exemplo, não se encontraram, até ao momento, “culturas en las que las imágenes positiva y negativa del individuo interactante no desempeñen un papel social, aunque sabemos que la función e interpretación de las mismas pueden variar de una cultura a otra” (1994, p. 35).

estabelecida implica a perda da face e causa sentimentos de vergonha e inferioridade ante os outros.

O equilíbrio social não depende, todavia, apenas da manutenção da face do locutor. Assim, “emotional identification with the others and with their feelings” (Goffman, 1967, p. 10), o que Goffman denomina de “rule of considerateness”, leva o sujeito falante a preocupar-se igualmente com a preservação das faces dos seus interlocutores. Os falantes veem-se, deste modo, envolvidos num permanente trabalho que denomina de “face-work”, ou trabalho de figuração (Fonseca, 1991, p. 285), isto é, “the actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face” ou, por outras palavras, as ações que os falantes levam a cabo para evitar acontecimentos que possam colocar em perigo quer a sua face, quer a face do interlocutor. O trabalho de figuração é, como a própria face, universal, sendo que “the members of every social circle may be expected to have some knowledge of face-work and some experience in its use” (Goffman, 1967, p. 13).

Existe, portanto, aquilo a que poderíamos chamar de acordo tácito entre os interlocutores, o qual possibilita que cada um deles possa desempenhar o papel social que tenha escolhido para si. Alves (2002) defende mesmo que

a defesa da face do nosso interlocutor, e conseqüentemente da nossa, torna-se de tal forma pertinente que muitas vezes o mais importante não é a verdade ou a falsidade do conteúdo proposicional do enunciado, mas sim a protecção da imagem do nosso interlocutor. (p. 152)

Este trabalho de figuração é fundamental, até porque os falantes têm consciência de que colocar em risco a face dos seus interlocutores colocará também em risco a sua própria, pelo que todos trabalham no sentido de preservar ambas as faces de cada um deles, locutor e interlocutor. Como lembra Goffman, o falante “make it possible and even easy for the others to employ face-work for themselves and him. He helps them to help themselves and him” (1967, p. 29). Esta aceitação mútua parece ser, de acordo com o autor, uma condição básica da interação, dando-se, sobretudo, quando as interações verbais ocorrem face a face. Evitar contactos que possam ameaçar as faces constitui, pois, segundo o autor, a melhor forma de preservá-las (Goffman, 1967, p. 15).

Na impossibilidade de evitar ameaçar quer a face do outro quer a sua própria face, o locutor dispõe, considera Goffman, de uma série de estratégias defensivas, tais como a evitação de tópicos melindrosos, que funcionarão no sentido de manter e salvar a face do próprio locutor, ou de uma série de estratégias protetoras, como as justificações, que estão orientadas para a preservação da face do interlocutor. Sendo a face de algum dos dois ou mais interlocutores que participam na interação ameaçada, será necessário levar a cabo todo um ritual que permitirá corrigir a ofensa e restaurar o equilíbrio e a preservação das faces de todos os participantes. Observa o autor que “each person, subculture, and society seems to have its own characteristic repertoire of face-saving

practices” (Goffman, 1967, p. 13), constituindo este conhecimento um saber-fazer social que reflete os padrões culturais da comunidade (Lopes, 2018) e regula os comportamentos social e linguístico dos indivíduos. Há que ter em conta, contudo, que, como bem relembram Sifianou e Blitvich, a comunicação “involves individuals who interact and not societies” (2017, p. 575) e que, portanto, “no society is completely uniform in its politeness orientation” (Sifianou & Blitvich, 2017, p. 576). Assim, pois, nem todos os integrantes de uma comunidade entendem o que é (des)cortês da mesma forma⁸⁶. A existência de variação intracultural não impede, não obstante, a existência, como reconhecem os mesmos autores, de “discernible tendencies”⁸⁷ (Sifianou & Blitvich, 2017, p. 577), que serão de utilidade, sobretudo no que concerne ao ensino de uma LNM.

3.2.3. A proposta de Brown e Levinson

Brown e Levinson recuperam o conceito de face proposto por Goffman (1967), de central importância no modelo que apresentam, defendendo que todo o falante competente, que denominam de “Model Person⁸⁸” (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 58), é, independentemente da sociedade de que provém, racional. Esta pessoa modelo possui, além disso, também duas faces interrelacionadas que refletem os seus desejos ou necessidades, “face wants”: uma face positiva, que corresponde ao seu desejo de ser apreciada e aprovada socialmente e de pertencer ao grupo, e uma face negativa, que traduz a sua necessidade de liberdade de ação e de não se sentir limitada pela ação dos outros que com ela convivem⁸⁹, ou seja, de ver o seu território respeitado. Entram, assim, em jogo, em toda a interação verbal, quatro faces: por um lado, a face positiva e a face negativa do locutor e, por outro, a face positiva e a face negativa do seu interlocutor. Enquanto agentes racionais que são, os falantes sabem que um bom fluir comunicativo e harmonia interpessoal requerem que as suas faces e as faces dos seus interlocutores sejam protegidas:

normally everyone’s face depends on everyone else’s being maintained, and since people can be expected to defend their faces if threatened, and in defending their own to threaten other’s faces,

⁸⁶ Schneider e Barron (2008) chamam, aliás, a atenção para as consequências negativas que podem advir deste tipo de variação: “pragmatic variation is not usually expected among native speakers of the same language and may, therefore, lead to more negative evaluations, communication breakdown and conflict” (p. 22), motivo pelo qual a variação intracultural relacionada com a (des)cortesia constitui uma linha de investigação que tem vindo a receber cada vez mais atenção por parte de diferentes investigadores (Sifianou & Blitvich, 2017, p. 581).

⁸⁷ Sifianou e Blitvich observam que “[s]ocieties are neither populated by uniform individuals who merely conform to social practices of a unified culture but neither are they by individuals who behave in endlessly different ways and constantly change social reality” (2017, p. 589). Se assim fosse, alertam os autores, a comunicação seria impossível.

⁸⁸ Os autores definem a pessoa modelo como “a **wilful** fluent speaker of a natural language, further endowed with two special properties – rationality and face” (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 58).

⁸⁹ Como apresentam Brown e Levinson, “our MP is endowed with two particular wants – roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects” (1978/1987, p. 58).

it is in general in every participant's best interest to maintain each others' face (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 61).

Alcançar um equilíbrio entre todas estas faces não é, de todo, tarefa fácil, uma vez que existem inúmeros atos, verbais ou não verbais, que podem ameaçar as faces tanto do falante como do interlocutor. Estes atos são batizados por Brown e Levinson de "face threatening acts" (FTA), isto é, atos ameaçadores da face⁹⁰.

Considerando que a interação envolve, no mínimo, dois interlocutores, os autores consideram necessário estabelecer uma distinção entre os FTA que ameaçam a face do interlocutor e os FTA que ameaçam a face do locutor. Para além desta distinção, tanto uns como outros podem, posteriormente, subdividir-se em atos que ameaçam a face positiva e atos que ameaçam a face negativa, tanto do falante como do ouvinte. Deparamo-nos, deste modo, com quatro categorias de FTA: atos que ameaçam a face negativa do locutor, como as ofertas; atos que ameaçam a face positiva do locutor, tais como os pedidos de desculpa; atos que ameaçam a face negativa do interlocutor, como, por exemplo, as ameaças; e, por fim, atos que ameaçam a face positiva do interlocutor, como as críticas. Convém, ainda, assinalar que um mesmo ato pode, simultaneamente, ameaçar tanto as faces do interlocutor como as faces do locutor (cf. as interrupções, que ameaçam a face negativa do interlocutor e a face positiva do locutor).

Excetuando algumas situações concretas em que a preservação das faces pode ser ignorada, tais como situações de urgência e gravidade, ou quando existe um conflito evidente entre os interlocutores⁹¹, será necessário todo um trabalho de figuração que requer a aplicação de estratégias que permitam manter as faces, e, portanto, assegurar a interação, uma vez que, tal como já acreditava Goffman (1967), Brown e Levinson defendem que "face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained or enhanced, and must be constantly attended to in interaction" (1978/1987, p. 61).

Como, no entanto, nem todos os FTA representam a mesma gravidade para as faces do falante e/ou do ouvinte, Brown e Levinson propõem um esquema que prevê cinco estratégias possíveis (cf. Figura 1) para formular um FTA. Essas estratégias encontram-se identificadas através

⁹⁰ Os autores defendem que "certain kinds of acts intrinsically threaten face, namely those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker" (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 65).

⁹¹ Referem Brown e Levinson que "face can be, and routinely is, ignored, not just in terms of social breakdown (affrontery) but also in cases of urgent cooperation, or in the interests of efficiency" (1978/1987, p. 62). Existem, assim, contextos discursivos em que a ausência de cortesia é, na verdade, expectável e desejável. Veja-se, por exemplo, o estudo de Kerbrat-Orecchioni (2014), no qual a autora analisa debates políticos mediáticos, os quais considera "interações de caráter «confrontador»" (p. 47). A descortesia constitui, aliás, uma linha de investigação que tem vindo a ganhar, tanto por si só como em relação com a cortesia (Mills, 2011, p. 40), nos últimos tempos, um protagonismo considerável (veja-se, por exemplo, Culpeper & Hardaker, 2017; Kádár & Haugh, 2013).

de um número (de um a cinco) de acordo com a maior ou menor ameaça que representam para as faces⁹².

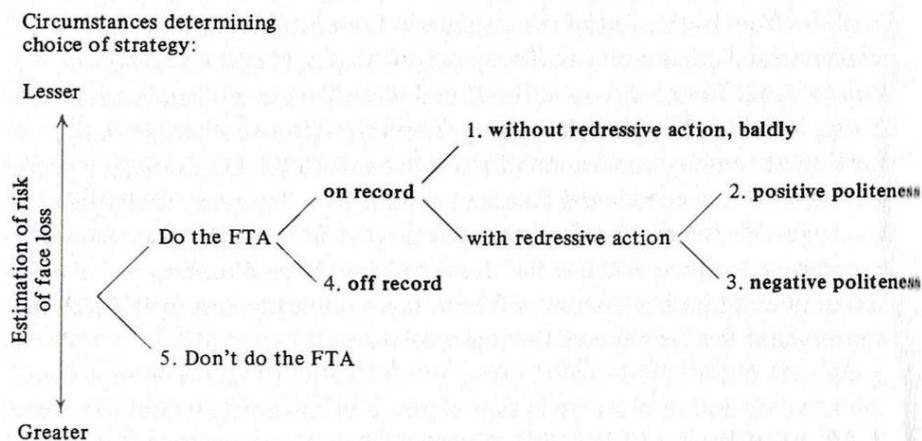


Figura 1. As cinco estratégias propostas por Brown e Levinson para a realização de FTA (1978/1987, p. 60)

A estratégia cinco consiste na não realização do ato e será a estratégia privilegiada quando o ato a realizar envolve um maior risco para as faces⁹³. Como se pode observar na figura 1, Brown e Levinson acreditam que, quanto mais ameaçador o FTA for, mais o falante vai optar por uma estratégia com um número elevado. Deste modo, na estratégia número cinco, a ameaça às faces do interlocutor é tão forte que o locutor prefere mesmo abdicar do seu desejo de comunicar a sua intenção. Como refere, apesar disto, Kerbrat-Orecchioni, “cette strategie d’évitement n’est évidemment pas généralisable” (1996, p. 35). As outras quatro estratégias são, pois, chamadas a atuar quando a ameaça do FTA é menos elevada. Assim, optando-se pela realização do FTA, este pode ser efetuado de forma patente (“on record”) ou não patente (“off record”). Esta última opção, a estratégia número quatro, envolve o uso de recursos linguísticos tais como metáforas, perguntas retóricas ou ironia, entre outros, que permitem ao falante comunicar, de forma indireta, aquilo que pretende. Como refere Lopes (2018), esta estratégia “patenteia um forte grau de dependência contextual” (p. 204), exigindo do interlocutor um maior esforço inferencial no sentido de interpretar o que o falante quer realmente comunicar. Por outro lado, os atos realizados de forma

⁹² Os autores defendem que “the more an act threatens S’s [speaker’s] or H’s [hearer’s] face, the more S [speaker] will want to choose a higher-numbered strategy” (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 60).

⁹³ Recordemos que já Goffman defendia que a evitação constituía a forma mais segura de prevenir as ameaças às faces. De igual modo, também Kerbrat-Orecchioni acredita que “la meilleure façon d’être (négativement) poli, c’est d’éviter de commettre un acte qui, tout en ayant sa place dans l’interaction, risquerait d’être menaçant pour le destinataire (critique, reproche, etc)” (1996, p. 55). De igual modo, em casos em que existe uma grande proximidade entre os interlocutores, haverá, naturalmente, uma menor preocupação com a face do interlocutor, podendo esta estratégia ser escolhida.

patente podem efetuar-se de forma direta sem a utilização de recursos de reparação⁹⁴ (“without redressive action, baldly”, estratégia um) ou realizar-se mediante o recurso a estratégias de cortesia, que podem ser, por sua vez, de cortesia positiva (estratégia dois), orientadas para a satisfação da face positiva do interlocutor, ou de cortesia negativa (estratégia três), orientadas para satisfazer, pelo menos em parte, a face negativa do interlocutor.

Ora, envolvendo, todas estas estratégias, potenciais benefícios, compete ao falante, recorrendo, uma vez mais, à sua racionalidade, escolher a que melhor serve os seus objetivos, de acordo com a perceção que tem relativamente à gravidade que um determinado FTA representa para o interlocutor. Para avaliar essa gravidade, o falante terá em conta, segundo Brown e Levinson (1978/1987), três fatores, que serão, segundo os autores, comuns à maioria ou, até mesmo, a todas as culturas do mundo: a distância social entre locutor e interlocutor; a relação de poder existente entre eles; e, por último, a avaliação que fazem do grau de imposição do ato de fala (do FTA) numa dada cultura. Assim, como sintetiza Haverkate (1994, p. 38), quanto maior for a distância entre o falante e o ouvinte, maior será a cortesia. A cortesia aumentará igualmente quando o ouvinte tiver maior poder sobre o falante e também quando o FTA que se pretende realizar constituir uma grande ameaça para o interlocutor. Veja-se, pois, a este respeito, como enunciados dirigidos a ouvintes com maior poder ou como enunciados produzidos entre interlocutores em que existe uma maior distância social exigem, por parte dos falantes, um maior investimento linguístico.

No que diz respeito às críticas apontadas ao modelo proposto por Brown e Levinson, este é, muitas vezes, acusado de etnocentrista. Assim, alguns autores consideram que o modelo se centra na cultura anglo-saxónica, entendida como individualista e que, portanto, “não se presta a dar conta do funcionamento da cortesia em sociedades gregárias nas quais a pertença ao grupo é mais importante do que o território do indivíduo” (Carreira, 2014, p. 37). Outros autores, como, a título exemplificativo, Grande Alija (2006), defendem, contudo, que esta crítica é infundada, uma vez que Brown e Levinson apenas consideram universais os princípios gerais do modelo, indicando claramente que a aplicação destes princípios difere de cultura para cultura⁹⁵.

Relacionada com esta crítica, a segunda maior crítica anotada ao modelo prende-se com a excessiva importância dada aos FTA. Grande Alija (2006) ressalta, nomeadamente, que o modelo de Brown e Levinson apresenta uma visão demasiado pessimista e um tanto paranoica das relações

⁹⁴ Os autores defendem que, de modo geral, esta estratégia apenas será utilizada “if the speaker does not fear retribution from the addressee” (Brown & Levinson, 1978/1987, p. 69), por exemplo, em situações nas quais o perigo que o ato representa para a face é mínimo, tal como acontece, nomeadamente, em trocas em que existe uma grande proximidade entre os interlocutores (veja-se, por exemplo, como Lakoff associa a ausência de formas corteses a relações de grande intimidade (1973, p. 295)).

⁹⁵ Como previamente mencionado, embora a noção de face seja considerada universal, os valores que configuram uma imagem pública positiva variam interculturalmente.

sociais, dando a sensação de que qualquer passo dado pelo falante colocará em risco tanto a imagem pública do interlocutor como a sua própria (p. 334).

3.2.4. A proposta de Leech: o “Politeness Principle”

Apoiando-se na teoria de Brown e Levinson, Leech (1983) propõe a existência de um princípio que governa a componente social da interação verbal: o Princípio de Cortesia (“Politeness Principle”, PP⁹⁶ doravante) como complemento ao Princípio de Cooperação (CP doravante) proposto por Grice (1975), acerca do qual refletimos no subcapítulo 3.1. desta parte I do nosso trabalho de projeto. O trabalho de Leech oferece, segundo Haverkate (1994), o sistema de máximas de cortesia mais elaborado de todos os propostos até então por diferentes autores.

Para Leech, o PP possui um maior papel regulador do que o CP, já que é determinante para assegurar “the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place” (1983, p. 82). A cortesia linguística constitui, aliás, uma das principais razões pelas quais as máximas conversacionais que compõem o CP proposto por Grice (1975) podem ser quebradas. Como refere Leech, “in being polite one is often faced with a CLASH between the CP and the PP so that one has to choose how far to ‘trade off’ one against the other” (1983, p. 83). Para o autor, as mentiras piedosas exemplificam bem esta correlação: por vezes, é necessário recorrer a elas para preservar a harmonia relacional com os nossos interlocutores, mesmo estando, os falantes, conscientes de que as mesmas violam a máxima da qualidade preconizada pelo CP.

O CP não atua, assim, na opinião de Leech, na componente social das interações verbais e seria, pois, insuficiente, considera o autor, para explicar a interdependência existente entre indireção e cortesia. Leech observa que as pessoas recorrem frequentemente à indireção para transmitir o que querem dizer (1983, p. 80) e que os enunciados indiretos tendem a ser mais corteses do que os diretos (Leech, 1983, p. 108), embora nem sempre tal se verifique. Desta forma, conclui Leech, a cortesia tem um impacto determinante tanto no conteúdo como na forma em que a conversação é levada a cabo pelos participantes (1983, p. 139).

De acordo com a proposta de Leech, os atos são corteses ou descorteses tendo em conta o que o falante supõe ser o seu custo ou benefício para o interlocutor e para si próprio, podendo custo e benefício ser avaliados numa escala. Deste modo, os atos corteses beneficiam o interlocutor e pressupõem, para o locutor, custo ou esforço, enquanto os atos descorteses pressupõem um custo ou esforço para o interlocutor, beneficiando, de alguma forma, o locutor. Uma vez que existe

⁹⁶ Optamos pelas abreviaturas dos termos em inglês por, em português, tanto Princípio de Cortesia como Princípio de Cooperação se poderem abreviar como PC.

uma correspondência entre custo e benefício, quanto maior for o custo para o locutor, menor será o custo para o interlocutor e quanto maior for o benefício para o locutor, menor benefício existirá para o interlocutor. Alguns atos, nomeadamente as ordens, são, na opinião do Leech, inerentemente descorteses. Já outros, como as ofertas, são inerentemente corteses⁹⁷ (1983, p. 83).

O PP comporta, assim, uma forma negativa e uma forma positiva correspondente. A sua versão negativa representa a necessidade de minimizar ““(other things being equal) the expression of impolite beliefs”” (Leech, 1983, p. 81), isto é, a necessidade de minimizar crenças desfavoráveis em relação ao interlocutor ou a uma terceira pessoa. A forma positiva implica, conseqüentemente, que se maximize ““(other things being equal) the expression of polite beliefs”” (Leech, 1983, p. 81), ou seja, a necessidade de maximizar crenças favoráveis aos alocutários. Ser cortês implica, sobretudo, minimizar as crenças consideradas descorteses, já que “the relevant value becomes ‘benefit to *h*’ rather than ‘cost to *h*’⁹⁸ (Leech, 1983, p. 107).

Existe, assim, como já defendiam Brown e Levinson (1978/1987), uma cortesia negativa e uma cortesia positiva. A cortesia negativa, defende Leech, consiste em minimizar a descortesia de determinados atos ilocutórios, que se percebem como descorteses, consistindo a cortesia positiva na maximização da cortesia de outros atos ilocutórios, que são considerados corteses. Tal como também faziam Brown e Levinson, Leech considera a cortesia positiva socialmente menos importante do que a negativa, uma vez que expressar crenças descorteses tem, na opinião do autor, um impacto bastante mais grave na interação interpessoal do que a expressão de “polite beliefs” (Leech, 1983, p. 81). A expressão de “impolite beliefs” (Leech, 1983, p. 81) exige, portanto, o recurso a estratégias que permitam mitigar esse seu impacto prejudicial à interlocução, por exemplo, o recurso à indireção.

Leech considera que diferentes situações comunicativas requerem tipos e graus variados de cortesia, propondo uma divisão dos atos ilocutórios em quatro categorias “according to how they relate to the social goal of establishing and maintaining comity” (1983, p. 104):

- 1) atos competitivos, que, como a designação indica, competem com o objetivo social de manter a harmonia, por exemplo, os pedidos;
- 2) atos conviviais, que coincidem com o objetivo social, por exemplo, os convites;
- 3) atos colaborativos, nos quais o objetivo social é indiferente, como acontece, por exemplo, nas afirmações;

⁹⁷ Nem sempre esse é o caso. Um pai que, num dia de frio, ordena ao seu filho que leve o casaco não está, pensamos, a ser descortês, assim como a madrasta não está, de modo algum, a ser cortês quando oferece uma maçã envenenada à Branca de Neve.

⁹⁸ Representando *h* o ouvinte: “hearer”.

- 4) atos conflituais, que entram em conflito com o objetivo social, por exemplo, as ameaças.

As duas primeiras categorias, continua o autor, são as que se relacionam com a cortesia, sendo o PP, no primeiro caso, essencial para mitigar “the intrinsic discourtesy of the goal” (Leech, 1983, p. 105).

Ao longo do seu processo de socialização, as crianças vão aprendendo a evitar os atos conflituais, substituindo-os por outro tipo de atos mais favorecedores para a interação verbal, tendendo os atos conflituais, afiança Leech, “thankfully, to be rather marginal to human linguistic behaviour in normal circumstances” (1983, p. 105).

Esta taxonomia, baseada nas funções dos atos, pode, segundo Leech, relacionar-se com a tipologia de atos de fala proposta por Searle (1969), contribuindo-se, dessa forma, para explicar como a cortesia afeta as categorias propostas pelo último autor: os atos assertivos, neutros, defende Leech, no que diz respeito à cortesia, pertencem, com contadas exceções (note-se, por exemplo, como expressar desacordo pode ameaçar a face do interlocutor), aos colaborativos; os atos diretivos da tipologia de Searle pertencem maioritariamente aos competitivos na proposta de Leech, constituindo atos em que a cortesia negativa é importante; os comissivos, assim como os expressivos, tendem a ser conviviais e, portanto, intrinsecamente corteses (atente-se, no entanto, como alguns atos comissivos, como a oferta ou o convite, podem invadir o território do alocutário, e como, no caso dos atos expressivos, o elogio, quando em excesso, pode ser entendido como pouco sincero e inapropriado); e, por último, os atos declarativos não têm uma relação direta com a cortesia (Leech, 1983, pp. 104-107). De forma mais resumida, Leech conclui que, “as far as Searle’s categories go, negative politeness belongs pre-eminently to the DIRECTIVE class, while positive politeness is found pre-eminently in the COMMISSIVE and EXPRESSIVE classes” (Leech, 1983, p. 107).

Para Leech, o comportamento cortês é orientado por seis máximas, que conduzem, todas elas, à expressão de crenças corteses em detrimento de crenças descorteses, assegurando, desse modo, uma atmosfera amigável de compreensão e cooperação. A cortesia é, segundo o investigador, essencialmente, assimétrica, pois “what is polite with respect to *h* [hearer] or to some third party will be impolite with respect to *s* [speaker], and vice versa” (Leech, 1983, p. 107), contribuindo as seis máximas de cortesia que propõe para explicar estas assimetrias. As seis máximas propostas subdividem-se, por sua vez, em duas submáximas de acordo com o custo, o lado negativo, ou benefício, o lado positivo, que representam para o locutor e para o interlocutor, tal como se expõe em seguida, com base em Leech (1983, p. 132):

- (I) Máxima de Tato (em atos diretivos e comissivos)
 - (a) Minimize o custo para o outro.

- [(b) Maximize o benefício para o outro.]
- (II) Máxima de Generosidade (em atos diretivos e comissivos)
 - (a) Minimize o benefício do próprio.
 - [(b) Maximize o custo para o próprio.]
- (III) Máxima de Aprovação (em atos expressivos e assertivos)
 - (a) Minimize a desaprovação do outro.
 - [(b) Maximize a aprovação do outro.]
- (IV) Máxima de Modéstia (em atos expressivos e assertivos)
 - a) Minimize o elogio ao próprio.
 - [b) Maximize a crítica ao próprio.]
- (V) Máxima de Acordo (em atos assertivos)
 - a) Minimize o desacordo entre o próprio e o outro.
 - [b) Maximize o acordo entre o próprio e o outro.]
- (VI) Máxima de Simpatia (em atos assertivos)
 - a) Minimize a antipatia entre o próprio e o outro.
 - [b) Maximize a simpatia entre o próprio e o outro.]

Para Leech, nem todas as máximas têm o mesmo peso, atribuindo, o autor, maior importância às máximas de tato e de aprovação do que às de generosidade e de modéstia, pelo que se pode concluir que a cortesia, defende, “is focused more strongly on *other* than on *self*” (Leech, 1983, p. 133). Além disso, considera Leech, também a submáxima a) é mais importante do que a b), sendo a b) uma mera consequência natural da a), o que o leva a concluir também que “negative politeness (avoidance of discord) is a more weighty consideration than positive politeness (seeking concord)” (Leech, 1983, p. 133). Nota, contudo, o investigador, que as máximas não devem ser encaradas como absolutas, sendo que só serão observadas até certo ponto (Leech, 1983, p. 133).

A importância dada a cada uma das máximas, que têm, no entendimento do autor, uma aplicação relativamente universal, varia, aliás, de cultura para cultura, notando, por exemplo, Leech que “mediterranean cultures place a higher value of the Generosity Maxim and a lower value of the Modesty Maxim” (1983, p. 150). São as normas de cada cultura, defende o autor, que permitem julgar, numa situação comunicativa concreta, se uma pessoa está a ser cortês ou descortês (Leech, 1983, p. 84).

Eelen (2001) assevera que, em conjunto, Lakoff, Brown e Levinson, e Leech se podem considerar “the founding fathers of modern politeness research” (p. 23), partilhando os três modelos destes autores a ideia de que a cortesia se encontra socialmente indexada e de que se

utiliza como uma forma de evitar os conflitos interpessoais, características estas que se podem também encontrar, na opinião do autor, na maioria dos trabalhos sobre cortesia realizados até então (Eelen, 2001, p. 29).

3.2.5. As observações de Kerbrat-Orecchioni ao modelo proposto por Brown e Levinson

Kerbrat-Orecchioni acredita que a ausência de cortesia torna a interação, e a vida, impossíveis, sendo que “respecter les règles de la politesse, c’est donner à l’interaction des chances pour que «ça marche» (1996, p. 65). A cortesia é, na verdade, defende a autora, mais uma questão de racionalidade do que de altruísmo, já que, sendo do interesse de todos os participantes que a interação seja bem-sucedida, “il est plus raisonnable de favoriser la viabilité de l’échange que de s’employer à précipiter sa mort” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 65).

Deste modo, e embora reconheça a enorme importância do modelo de cortesia linguística proposto por Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni acredita que a proposta poderá beneficiar de alguns desenvolvimentos. A autora comparte, especialmente, a opinião de outros investigadores que consideram que Brown e Levinson “réduisent par trop la politesse à sa forme «négative»” (1996, p. 53). Na opinião de Kerbrat-Orecchioni, é, pois, necessário ter em conta que, além dos FTA, existem atos de fala que “peuvent aussi être **valorisants** pour ces mêmes faces” (1996, p. 54), para os quais propõe a designação de “Face Flattering Acts” (FFA), Atos Valorizadores da Face, “le pendant positif des FTAs [“Face Threatening Acts”]” (1996, p. 54). Com esta proposta, a investigadora reorganiza os atos de fala em dois grandes grupos: os FTA, os que têm “sur les faces des effets essentiellement négatifs” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 54), e os FFA, que têm efeitos essencialmente positivos. A importância dada à existência dos FFA permite, ainda, de acordo com Kerbrat-Orecchioni, esclarecer a diferença entre cortesia negativa e cortesia positiva, conceitos que, considera a autora, estavam difusos na proposta de Brown e Levinson.

Assim, considera a autora, a cortesia negativa é de natureza abstencionista ou compensatória, já que consiste em evitar a produção de um FTA (abster-se de o realizar) ou, no caso de este não se poder evitar, em atenuar a sua produção mediante determinados procedimentos. Como já defendiam Goffman, Brown e Levinson, e também Leech, a enunciação de um FTA acarreta a necessidade de nos socorrermos de uma série de recursos⁹⁹, de ordem verbal ou

⁹⁹ Kerbrat-Orecchioni aponta que “les moyens ne manquent pas que la langue met à la disposition des locuteurs pour édulcorer la réalisation des FTAs qu’ils sont amenés à produire durant l’interaction”, sendo que, além disso, estes meios “**sont cumulables ad libitum**” (1996, p. 58). A autora indica, não obstante, igualmente a existência de uma variedade de “durcisseurs” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 58), isto é, de procedimentos linguísticos que, em vez de atenuar, intensificam o FTA e que, conseqüentemente, não contribuem para fomentar relações amistosas.

paraverbal, que minimizem a sua ameaça, mesmo que a sua utilização possa ameaçar a própria face do falante, dado que “pour être poli, il convient de flatter la face d’autrui, en sacrifiant au besoin la sienne propre” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 62). No entendimento de Kerbrat-Orecchioni, alcançar uma conciliação entre sinceridade¹⁰⁰ e cortesia pode ser uma tarefa difícil. O nosso desejo de manter “honorablement notre rôle en société” leva-nos, não obstante, a procurar um equilíbrio, “parfois acrobatique” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 65), entre os nossos interesses e os interesses dos nossos interlocutores, o que implica o uso de “contorsions verbales (...) imposées para le système des règles interactionnelles, entre lesquelles il nous faut bien louvoyer” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 64).

Já a cortesia positiva, atenta a autora, pode considerar-se de natureza “*productionniste*” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 54), uma vez que consiste em realizar FFA, que são, ademais, produzidos, de modo geral, de forma intensificada, tal como acontece no caso dos agradecimentos, que se formulam, frequentemente, em modo superlativo.

Kerbrat-Orecchioni defende que “d’une manière générale, les locuteurs ont tendance à adoucir la formulation des actes menaçants, et à renforcer celle des actes valorisants” (1996, p. 59), o que a leva a concluir que o recurso à cortesia constitui a norma na maioria das relações interpessoais. Os enunciados corteses são, pois, não marcados¹⁰¹, enquanto os enunciados descorteses, “**beaucoup plus rares**” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 59), são, considera Kerbrat-Orecchioni, marcados. Assim, e embora a autora reconheça que o funcionamento da cortesia positiva é bem mais simples do que o da cortesia negativa (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 59), que é formulada de forma mais elaborada¹⁰², a primeira desempenha um papel tão importante como a última, dado que “se montrer poli dans l’interaction, c’est produire des FFAs tout autant qu’adoucir l’expression des FTAs” (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 54).

3.2.6. As tendências mais recentes no estudo da cortesia: “the discursive turn”

Como referem Sifianou e Blitvich, estas primeiras propostas de descrição da cortesia que acabamos de apresentar “were influenced by the rationalist and universalist paradigm that was dominant at the time” (2017, p. 573) e, sobretudo pelo Princípio de Cooperação de Grice (1975) e

¹⁰⁰ Como reconhece Kerbrat-Orecchioni, “les exigences du parler vrai, et celles du discours poli, ne font pas toujours bon ménage” (1996, p. 64). Veja-se, a propósito, como já Leech (1983) reconhecia, a necessidade de, por vezes, recorrer a mentiras piedosas.

¹⁰¹ Uma realidade que, assevera Kerbrat-Orecchioni (1996), “les analyses de corpus confirment abondamment” (p. 69).

¹⁰² Nomeadamente, mediante o recurso à indireção e a atos ritualizados, como o pedido de desculpa ou a justificação (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 61).

pela teoria dos atos de fala de Austin (1962), posteriormente desenvolvida por Searle (1969)¹⁰³. Fruto do seu tempo, e pese embora as críticas recebidas, estes modelos, considerados os “classic politeness works” (Culpeper *et al.*, 2017, p. 2), foram, sem dúvida, basilares no nascimento do campo de investigação, continuando, em grande medida, como asseveram Culpeper *et al.* (2017), a oferecer “a touchstone for the field”¹⁰⁴ (p. 2).

Apesar deste papel fundador, surge, a partir de 2000, “an increasing number of alternative approaches to the analysis and theorisation of politeness”¹⁰⁵ (Culpeper *et al.*, 2017, p. 2), animadas, sobretudo, pelo trabalho de Eelen (2001). Nas palavras de Mills (2011), o pesquisador foi “instrumental in forcing theorists to move beyond a too-easy reliance on the framework developed by Brown and Levinson” (p. 29), ou seja, ao alertar os investigadores para a necessidade de operar mais explicitamente uma distinção entre o que se considera “politeness1”, o entendimento que os participantes numa interação têm acerca do que conforma a cortesia, e “politeness2”, o constructo teórico e académico de cortesia elaborado pelos estudiosos. De acordo com Eelen (2001), o trabalho realizado até então sobre a cortesia apresentava uma posição ambígua relativamente a esta distinção (ainda que a mesma estivesse sempre implicitamente presente nos diversos trabalhos), o que radicava, defende o pesquisador, numa falta de consciência geral acerca da importância e influência desta diferenciação. Assim, refere o autor, “[s]ome frameworks claim a politeness2 viewpoint (...) but in the actual course of their analysis end up making claims and statements about what goes on in speakers’ heads” (Eelen, 2001, pp. 75-76). Já outros modelos, pelo contrário, objetivam representar “‘local’ or commonsense notions of politeness (...) but they end up with systems or models that lead to counterintuitive results or theoretically contradictory statements when consistently applied to actual cases, or confronted with ordinary speakers’

¹⁰³ Convém, a este propósito, relembrar que, apesar desta herança comum, os chamados modelos clássicos apresentavam “important differences amongst them” (Culpeper & Terkourafi, 2017, p. 33).

¹⁰⁴ Kádár e Haugh (2013) pensam que, apesar das críticas às teorias clássicas, não foi ainda criado nenhum modelo tão sistemático que fosse capaz de dar conta da cortesia, razão pela qual “[i]t is therefore perhaps not surprising that politeness researchers often continue to employ these assumptions, either as is, or in some modified form” (p. 2). De igual modo, também Culpeper *et al.* (2017) apontam a existência de várias críticas aos modelos clássicos, denunciando, igualmente, a ausência de uma alternativa, o que ocasiona, acreditam os autores, alguma fragmentação: “scholars pursuing different, almost contradictory, endeavours” (p. 6), sendo que, como atentam Sifianou e Blitvich, “generalisation is needed in all studies of social interaction in order to be able to draw useful conclusions from empirical studies” (2017, p. 580). Independentemente desta fragmentação, Culpeper *et al.* celebram o alargamento do paradigma, que tem possibilitado um campo de investigação crescente e dinâmico que analisa novas áreas de interesse (2017, p. 7). Para além disso, como comenta Mills (2011), “these discursive theorists are not necessarily attempting to construct a model of politeness to replace Brown and Levinson’s, since they recognise that constructing such a model would lead to generalisations which are prone to stereotyping” (pp. 34-35).

¹⁰⁵ A proliferação foi (e continua a ser) tão espetacular que os autores acreditam mesmo que “[t]he job for the newcomer to the area is daunting” (Culpeper *et al.*, 2017, p. 6), sendo a tarefa particularmente árdua por os trabalhos assentarem numa “proliferation of models, approaches and applications”, que nem sempre facilita o estudo do fenómeno.

definitions and evaluations (Eelen, 2001, p. 76). Alerta, pois, Eelen, que esta falta de consciência pode gerar uma confusão epistemológica entre “politeness 1” e “politeness2”. O autor conclui, no entanto, que “because the distinction is inherent to scientific theorizing, a thorough awareness of its presence, form, and influence is necessary in order to avoid becoming entangled in its intricacies” (Eelen, 2001, p. 76). “Politeness1” e “politeness2” são, pois, considera Eelen, duas faces da mesma moeda e qualquer teoria que pretenda compreender inteiramente o fenómeno deve incorporar, necessariamente, os dois aspetos.

Dá-se, assim, o que muitos autores intitulam de “the discursive turn” no que se refere ao estudo da cortesia (Kádár & Haugh, 2013; Sifianou & Blitvich, 2017). De entre as várias alterações que estas novas abordagens vêm oferecer, Kádár e Haugh destacam o facto de os trabalhos passarem a analisar fragmentos mais longos de discurso autêntico e o facto de se enfatizar mais a (des)cortesia como um fenómeno que se coconstrói interacionalmente; de igual forma, é dada uma maior ênfase ao entendimento que os participantes têm sobre a cortesia e há uma maior consciência do papel do analista na elucidação deste entendimento¹⁰⁶ (p. 5). Estes trabalhos vão, deste modo, ao encontro das crenças de Kádár e Haugh, que defendem que é necessária uma abordagem multidisciplinar em que a cortesia seja entendida como uma prática social¹⁰⁷ e em que se conjugue “first-order (language user) and second-order (language observer) understandings of it” (2013, p. 2). Só desta forma, acreditam estes dois autores (assim como outros, tais como Sifianou & Blitvich, 2017¹⁰⁸), se conseguirá uma verdadeira compreensão do fenómeno.

Para além das características já referidas a propósito destes novos trabalhos de tendência discursiva, Mills (2011), num trabalho de investigação em que tenta descrever estas abordagens discursivas (ou pós-modernas, nas palavras da investigadora), ressalta ainda uma maior atenção dada ao estudo da descortesia e a tendência a centrar-se no processo (e não no produto). Apesar dos pressupostos comuns que unem estes trabalhos de tendência mais discursiva, estes pesquisadores nem sempre comungam da mesma perspetiva teórica e, alerta Mills (2011), nem todos partilham sequer a opinião de que os seus trabalhos assumem uma orientação discursiva. Em jeito de conclusão, e como estes autores parecem indicar, muito está ainda por ser feito no campo do estudo da (des)cortesia.

¹⁰⁶ Mills (2011) chama a atenção para o facto de os analistas terem que ser conscientes de que “their own perceptions colour their interpretations of what the interactants tell them about their judgements of discourse” (p. 44).

¹⁰⁷ Mills considera que os trabalhos de orientação discursiva que estudam a (des)cortesia “integrate a concern for both the wider social norms and individual agency” (2011, p. 44).

¹⁰⁸ Estes investigadores advogam a adoção de um equilíbrio entre “older views of a pan-human universality and extreme individualistic constructivist positions, where politeness is a hearer-based evaluation to the detriment of the previously powerful speaker” (Sifianou & Blitvich, 2017, p. 589), acreditando que a atual investigação em relação à cortesia tem vindo a tentar alcançar o referido equilíbrio.

Expostas as principais ideias que constituíram o enquadramento teórico de que nos socorremos para proceder à elaboração das unidades 3 e 4 do curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”, as quais estão na origem do nosso trabalho de projeto, passamos agora a apresentar as referidas unidades didáticas.

PARTE II

AS UNIDADES DIDÁTICAS

1. O curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu” do projeto INCLUEED

Para além do já referido *Guia para a inclusão linguística de migrantes* (cf. o subcapítulo 1.2. da parte I), outro dos resultados mais significativos do projeto INCLUEED é a criação de um curso multilingue de acesso aberto intitulado, em português, “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”. Este curso, transversal às várias línguas dos países cujas universidades integram o projeto, visa abarcar, sobretudo, questões socioculturais, isto é, relacionadas com os usos pragmaticamente adequados destas línguas. Pretende-se, como o próprio nome indica, que constitua um passo adiante por parte deste público-alvo, os migrantes, que já possuem competências linguísticas básicas na língua do país de acolhimento, ou seja, que detêm um nível de proficiência intermédio, mas que sentem, todavia, a necessidade de desenvolver as suas competências pragmáticas e socioculturais, de modo a alcançar uma comunicação ainda mais eficaz.

Reflexo do seu intuito de chegar ao mais vasto público possível, precisamente sob este ponto de vista pragmático, o curso criado pelo projeto INCLUEED está disponível, em acesso aberto, e em formato vídeo, em duas localizações: por um lado, na página *web* criada para o projeto (<https://includeed.usal.es/course/um-passo-adiante/>) e, por outro lado, num canal da plataforma *YouTube* (<https://www.youtube.com/@INCLUEEDProject/videos>).

Cada uma das quatro unidades do curso é composta por um vídeo, que apresenta diálogos animados que exemplificam distintos contextos comunicativos, tendo em conta os objetivos pragmáticos que a unidade pretende veicular. Estes diálogos constituem o ponto de partida para, em seguida, se explicitarem os valores pragmáticos de determinados recursos linguísticos neles utilizados, tendo em conta, nomeadamente, a formalidade da situação de comunicação e o grau de distância existente entre os interlocutores. A última parte do vídeo é dedicada à apresentação de alguma informação de cariz sociocultural, relacionada com os contextos comunicativos apresentados inicialmente. Fornece, dessa forma, informação sobre aspetos não verbais a ter em conta nesses mesmos contextos, de modo a conseguir uma comunicação verdadeiramente bem-sucedida que garanta a adequação aos princípios pragmáticos que pautam a vida em comunidade. Após a visualização do vídeo, os utilizadores do curso podem ainda, se assim o desejarem, realizar

atividades de aplicação¹⁰⁹, as quais poderão realizar quantas vezes quiserem. As mesmas fornecem-lhes *feedback* automático imediato e dão-lhes, assim, a possibilidade de praticar e sistematizar os conteúdos programáticos apresentados na unidade, relacionados com aspetos práticos da vida social quotidiana.

Quanto à sua estrutura, o curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu” é composto por quatro unidades, centrando-se cada uma delas em objetivos pragmáticos específicos, que estão, no entanto, interligados. Assim, a unidade 1 aborda alguns atos ilocutórios diretivos (nomeadamente os pedidos), enquanto a unidade 2 se centra em certos atos ilocutórios expressivos, tais como os pedidos de desculpa ou os agradecimentos. A unidade 3 retoma alguns destes atos, prestando, agora, maior atenção aos recursos linguísticos que favorecem a criação de enunciados mais corteses, essenciais no desenvolvimento de relações sociais profícuas. Por fim, a unidade 4 trata a estrutura da interação verbal, sobretudo de conversas espontâneas, nomeadamente o seu início e fecho, prestando também considerável atenção ao estabelecimento de uma conversa telefónica formal, um contexto em que os recursos linguísticos, ao carecer-se do apoio de determinados indícios extralinguísticos, desempenham um papel particularmente importante. As unidades 3 e 4 elaboradas para este trabalho de projeto serão descritas em maior detalhe a seguir.

No que diz respeito aos temas tratados, as unidades abordam situações comunicativas de grande relevância para os aprendentes, indo ao encontro das suas necessidades, o ponto de partida para a criação de qualquer material educativo. Assim, os utilizadores do curso podem, entre outros aspetos, aprender a efetuar pedidos num bar, a comprar um bilhete de comboio, a pedir informações a colegas ou desconhecidos, a pedir desculpa em variados contextos ou a observar como se desenvolvem as relações entre pares ou com superiores hierárquicos em contextos laborais ou eventos sociais. Tendo em conta o público-alvo e os objetivos que subjazem à criação do curso, as unidades não apresentam explicações gramaticais excessivamente complexas, evitando-se ainda a utilização de determinados termos metalinguísticos.

As características deste grupo de aprendentes específico (acerca das quais refletimos no subcapítulo 1.1. da parte I), sobretudo dos aprendentes adultos, que, por vezes, devido a uma grande variedade de razões, não podem assistir regularmente a cursos presenciais, coadunam-se com a criação deste tipo de material digital. Tratando-se de um curso assíncrono, os interessados no curso podem aceder ao mesmo as vezes que quiserem, quando e onde assim o desejarem, participando, desta forma, ativamente na construção do seu próprio conhecimento acerca da

¹⁰⁹ Surgem, no caso da página *web* do projeto, após o vídeo. No caso do vídeo no *YouTube*, pode aceder-se às atividades através de uma hiperligação.

língua e da sociedade que os acolhem. A autonomia, que este tipo de cursos permite desenvolver, contribui ainda para uma maior motivação, que é, como sabemos, determinante para o desenvolvimento e sucesso da aprendizagem. O curso pode, não obstante, apesar de não requerer a mediação de um professor, também ser utilizado como material de apoio em sala de aula.

2. Unidade 3: Como ser cortês

2.1. Introdução

Como referido no enquadramento teórico, a cortesia linguística assume um papel regulador essencial nas relações interpessoais que desenvolvemos com aqueles que nos rodeiam, sendo esta regulação particularmente visível na produção linguística das diferentes comunidades. Desta forma, é, pois, fundamental que os aprendentes de uma LNM dominem muito mais do que a competência linguística, como também observado.

Ora, como defende Maíz-Arévalo (2017), os atos expressivos¹¹⁰ desempenham um papel determinante no trabalho de figuração, sendo, muitos deles, exigidos por determinadas normas socioculturais¹¹¹. Tendem, por este motivo, continua a autora, a ser altamente formulaicos e ritualizados¹¹². Nestes casos específicos, em que são culturalmente esperados, a sua ausência “can be perceived as marked and eventually lead to social disruptiveness” (Maíz-Arévalo, 2017, p. 4). Variando o que é socialmente esperado de cultura para cultura¹¹³ (e inclusive dentro da mesma cultura, como também apontado nos capítulos 2 e 3 da parte I deste trabalho de projeto), as

¹¹⁰ Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar (ou mesmo expor) a teoria dos atos de fala, parece-nos importante referir que Searle, um nome incontornável no seu estudo, define os expressivos (uma das categorias da taxinomia que propõe) como aqueles atos cujo objetivo ilocutório é “to express the psychological state specified in the sincerity condition about a state of affairs specified in the propositional content” (1979, p. 15), sendo que, neste tipo de atos, o falante pressupõe a verdade da proposição que expressa.

¹¹¹ Recordemos que também Leech (1983) defendia que era, paradigmaticamente, nos atos comissivos e expressivos que podíamos encontrar a cortesia positiva (cf. o subcapítulo 3.2.4. da parte I).

¹¹² A forte ritualização dos atos expressivos levou alguns autores a refletir acerca da genuinidade das emoções que estes atos exprimem: são estas emoções realmente sentidas ou exprimem-se apenas por serem socialmente esperadas? Quanto a esta questão, Haverkate (1993) propõe uma distinção entre atos expressivos centrados no falante e atos expressivos centrados no ouvinte. Estes últimos seriam, precisamente pelo seu forte papel social, bastante superiores em número relativamente aos primeiros. Já Norrick (1978) refere que “[i]f a society deems it correct that people apologize when they step on others’ feet, then we meet this condition by apologizing, whether we feel truly sorry or not” (1978, p. 279). De facto, este último autor considera mesmo que as emoções que os atos expressivos manifestam não são o critério mais significativo para os categorizar, sendo mais importante que nos centremos nas suas funções sociais. Na nossa opinião, mesmo que a emoção se expresse por se esperar social e culturalmente, tal não se significa que a mesma não se sinta verdadeiramente, independentemente de esse sentimento ser “mais ou menos genuíno”.

¹¹³ Como refere Norrick, “the emotion we perceive as conversationally implicated depends upon our own systems of values as well as on our knowledge of the relevant illocutionary act” (1978, p. 281). As emoções parecem ser, deste modo, também cultural e socialmente condicionadas.

sociedades multiculturais em que hoje vivemos, e que se pretendem pacíficas e cooperativas, requerem dos falantes que saibam reconhecer o papel que os atos expressivos desempenham no exercício da cortesia linguística e que dominem as suas manifestações linguísticas, de modo a utilizá-las adequadamente.

É, precisamente, por este motivo, que a unidade 3 do projeto INCLUEED (cuja versão final se pode consultar na página do projeto, em <https://includeed.usal.es/course/um-passo-adiante/#1685026217124-d53be1af-9275>) se centra nos atos expressivos¹¹⁴, já que, como veremos em seguida, as saudações, os elogios, os agradecimentos, entre outros, são essenciais no estabelecimento e manutenção de contactos sociais harmoniosos¹¹⁵. Assim, esta unidade 3 parte de quatro diálogos para, posteriormente, ilustrar, mediante explicações metalinguísticas, algumas¹¹⁶ das estruturas linguísticas convencionalmente utilizadas para praticar a cortesia linguística em PE, com especial destaque para alguns dos atos que englobam a categoria dos atos de fala expressivos. Essas estruturas linguísticas são, depois, sistematizadas, alertando-se os aprendentes para os contextos que as desencadeiam e, nomeadamente, para o seu grau de formalidade ou para a distância existente entre os interlocutores, fatores determinantes na avaliação do grau de cortesia que um enunciado “exige”. Cabe, ainda, destacar que estas sistematizações oferecem, aos utilizadores do curso, distintas opções de recursos linguísticos passíveis de ser utilizados nessas situações. Dotam-nos, deste modo, de diferentes alternativas que lhes permitirão variar nas suas escolhas comunicativas e não ficar limitados a uma única expressão. Seguem-se alguns dados socioculturais que possibilitam, aos aprendentes, conhecer (e entender) melhor os comportamentos (incluindo os linguísticos) da sociedade portuguesa. Por fim, e como apresentado no capítulo 1 desta parte II, os aprendentes podem aplicar os conhecimentos que acabam de apreender/rever em exercícios que lhes oferecem *feedback* positivo ou negativo imediato consoante as respostas escolhidas.

¹¹⁴ Como não poderia deixar de ser, dada a importância da cortesia para a manutenção das relações sociais, e estando as quatro unidades do curso interligadas, as unidades 1 e 2 (que não são da nossa autoria) já mencionam algumas questões relacionadas com a manifestação linguística da cortesia. Estas questões são agora sistematizadas na unidade 3.

¹¹⁵ Trata-se, não obstante, de acordo com Maíz-Arévalo (2017), de uma categoria de atos de fala até então pouco estudada (excetuando as desculpas e os elogios), tendo, contudo, a mesma começado a receber maior atenção nos últimos anos. Este pouco interesse é confirmado por Gonçalves (2013) e Palrilha (2009) no caso do estudo do português e, mais especificamente, do português como língua não materna.

¹¹⁶ Como relembra Carreira, “[a]s manifestações linguísticas de cortesia constituem um domínio vasto dificilmente delimitável” (2014, p. 44), pelo que apresentá-las todas seria uma tarefa impossível.

2.1.1. Saudações

As saudações dão início à troca conversacional e têm um papel de destaque na criação das relações interpessoais. Trata-se de expressões de alta frequência, com forte carácter ritualizado, que se traduzem num comportamento cooperativo que valoriza a face positiva do interlocutor. Deste modo, iniciar uma troca conversacional sem o recurso a uma saudação será, na maior parte dos casos e, sobretudo, em trocas que ocorrem em contextos mais formais, entendido como descortês.

Acompanhando as saudações surgem, além disso, com frequência, em PE, perguntas que questionam os interlocutores quanto ao seu bem-estar físico ou psicológico, bem como expressões que transmitem sentimentos positivos em relação ao interlocutor (Carreira, 2005). Estas junções dão origem a sequências complexas, tal como podemos verificar no exemplo (1), retirado do diálogo 2 desta unidade (cf. o subcapítulo seguinte desta parte II, o 2.2., que apresenta os recursos e atividades da unidade):

(1)

Marta: Olá, Fatma. Desculpa o atraso. Já sabes como são os autocarros nesta cidade; é sempre a mesma coisa. Estás boa? Há quanto tempo... Estás com ótimo aspeto!

Em contextos de menor familiaridade, as saudações tendem, por outro lado, a ser mais breves, passando-se, mais rapidamente, ao objetivo conversacional que se deseja tratar. Veja-se o exemplo (2), do diálogo 1 da unidade:

(2)

Fatma: Boa tarde! Vinha à receção organizada pela Associação. É aqui, não é?

Relativamente a esta dicotomia saudações breves e longas, Haverkate observa que

en el primer encuentro entre dos amigos que no se han visto durante largo tiempo es corriente que se intercambien largas y efusivas saluciones. Si el contacto se hace regular repitiéndose varias veces al día, los saludos tienden a hacerse cada vez más cortos, hasta que llega la fase en la que se reducen a fórmulas rutinarias. (1994, p. 39)

Este mesmo autor considera que esta diferença se dá pelo facto de os falantes, enquanto seres racionais (cf. a pessoa modelo preconizada por Brown & Levinson, 1978/1987), procurarem “un equilibrio entre coste verbal y beneficio interactivo” (Haverkate, 1994, p. 39), o que os leva a programarem os seus enunciados tendo em conta a situação comunicativa específica em que se encontram e a relação social que estabelecem com o(s) seu(s) interlocutor(es).

A saudação pode, pois, dar-nos indicações que nos revelam a relação socioafetiva que existe entre os interlocutores em causa. É, aliás, nas saudações, que, frequentemente, temos

acesso, pela primeira vez, às formas de tratamento (FT) utilizadas, dando-nos estas últimas pistas relevantes para compreender melhor a relação que existe entre os interlocutores.

Em PE, as FT possibilitam, efetivamente, criar distinções “along hierarchical lines (notably according to age, kinship, profession) and along the axis of familiarity/distance” (Carreira, 2005, p. 313). Tendo em conta que a utilização de uma FT que não seja adequada ao contexto pode constituir uma ameaça à face do alocutário, as FT desempenham, assim, um papel determinante na regulação das relações interpessoais bem-sucedidas.

Assim, a saudação *Estás boa?*, que podemos observar no exemplo (1), mostra como, em PE, o pronome *tu* (acompanhado da forma verbal na 2.ª pessoa do singular), é utilizado, recorrentemente, como tratamento de proximidade “entre amigos, familiares ou colegas de trabalho em posições próximas na hierarquia profissional” (Lima, 2007, p. 92). O facto de o sujeito não se realizar explicitamente por meio de um pronome, o que é possível dado o português ser uma língua de sujeito nulo, possibilita que a flexão verbal seja suficiente para o falante se dirigir ao seu interlocutor (Nascimento, 2020).

Já *você*, o outro pronome pessoal que podemos utilizar, em PE, quando nos dirigimos a um só interlocutor, normalmente mais distante, é desaconselhável, uma vez que, como aponta Duarte,

só é aceitável em certas regiões e em certas variedades diastráticas, sendo o seu uso na variedade padrão muito específico de certas relações absolutamente simétricas e amistosas e inaceitável na maior parte dos casos, sobretudo sempre que exista dissimetria social ou de idade entre os interlocutores. Nas variedades mais próximas da norma, o «você» é quase inadmissível, geralmente sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês. (2011, p. 87)

O pronome *você* deve, pois, por esta razão, evitar-se em trocas conversacionais formais com alocutários socialmente distantes ou hierarquicamente desiguais, sendo recomendável, nestes casos, a utilização de uma FT nominal cortês de distância (como *o/a senhor(a)*) ou a omissão do pronome. Como observa Carreira, a omissão de “a nominal or pronominal other-address form with the verb in the third-person (in European Portuguese) provides a kind of zero degree of politeness and allows speakers to avoid making what could be a delicate choice” (2005, p. 313).

O evento social organizado por uma organização não governamental, o qual constitui o cenário dos diálogos da unidade 3 do trabalho de projeto, propicia ainda que se apresente, ao aprendente, outra FT nominal deferente, a forma *doutor(a) + nome próprio + apelido*. O tratamento por um título académico é, atenta Lima (2007), bastante comum em PE e usa-se para mostrar distância e deferência para com o(s) nosso(s) alocutário(s), tal como podemos observar no seguinte exemplo:

(4)

António: *Com licença, gostava de vos apresentar a Dra. Ana Pereira, a nossa Presidente da Câmara.*

Dirigindo-se à Sra. Presidente. – *Dra. Ana, estas são a Fatma e a Marta, que trabalham como voluntárias para a Câmara.*

Este turno de fala é bem exemplificativo de uma relação hierárquica desigual entre os interlocutores. Assim, o locutor recorre ao título académico para apresentar a Presidente da Câmara. Para as outras duas interlocutoras, que se encontram numa posição hierarquicamente inferior, reserva o nome próprio. Como observa Nascimento, as “formas de tratamento nominais são as que melhor exprimem o estatuto dos interlocutores” (2020, p. 2718), dependendo a sua eleição não tanto de aspetos gramaticais, mas, principalmente, do “conhecimento do sistema de relacionamento social, de obediência a normas sociais de cortesia em situações de formalidade ou informalidade, de estilo pessoal ou institucional e do contexto da interlocução” (Nascimento, 2020, p. 2718).

Embora as FT sejam, como se pode observar, rigidamente codificadas em PE, é, contudo, de referir que o sistema tem vindo a passar por um momento de grande instabilidade e significativa mudança (Duarte, 2011; Lima, 2007; Nascimento *et al.*, 2018).

2.1.2. Elogios

Ao elogiar alguém, estamos, de forma geral, a favorecer a face positiva do nosso interlocutor¹¹⁷. Trata-se de um ato expressivo que ocorre frequentemente em trocas conversacionais entre interlocutores próximos, embora também seja frequente em encontros sociais formais, como aquele que a unidade 3 ilustra.

Com efeito, é comum os falantes emitirem, tanto com interlocutores que lhes são mais próximos, como com interlocutores mais distantes ou desconhecidos, comentários positivos que valoram as suas atitudes, competências ou bens. Com alocutários com quem se tem muita proximidade, também se elogia, por vezes, o seu aspeto físico. Como se reflete previamente, a ritualização própria a muitos dos atos expressivos leva a que estes ocorram, muitas vezes, de forma estereotipada, sentindo-se, de certo modo, como obrigatórios em determinados contextos sociais.

¹¹⁷ O favorecimento é, todavia, bidirecional, pois se, por um lado, o elogio favorece a face positiva do alocutário, favorece simultaneamente a face positiva do próprio locutor (Maíz-Arévalo, 2017).

Sendo maioritariamente um ato de cortesia positiva, os elogios mais genuínos estariam reservados a pessoas com quem se tem maior proximidade¹¹⁸.

Ilustrando uma sequência característica de abertura de conversa informal, podemos observar, como, no exemplo (5), o elogio favorece a criação de um ambiente positivo entre as interlocutoras. Como ocorre frequentemente, o elogio, que lisonjeia a face positiva do alocutário, desencadeia, como resposta, um ato de agradecimento, seguido de uma retribuição do elogio. Constituindo, por si só, uma manifestação de cortesia positiva, o elogio pode ainda ser intensificado, como também acontece neste exemplo, ao acrescentar, ao enunciado, um advérbio de quantidade:

(5)

Marta – *Olá, Fatma. Desculpa o atraso, já sabes como são os autocarros nesta cidade; é sempre a mesma coisa. Estás boa? Há quanto tempo... Estás com ótimo aspeto!*

Fatma: *É verdade, há que tempos... Obrigada. Tu também. O teu cabelo está muito giro. Não estava mais comprido? Cortaste-o?*

Em sociedades em que não se conceda tanta importância às relações gregárias e ao tato, a manifestação linguística (e não linguística) do elogio em PE pode ser considerada como exagerada (Carreira, 2005) e dar lugar a desentendimentos interculturais. Para evitar que tal aconteça é, pois, fundamental que os aprendentes de PE como LNM identifiquem este ritual como característico da língua alvo, acautelando, assim, a formação de julgamentos negativos provocados pelas diferenças interculturais que existem na formulação de elogios nas diferentes culturas.

Frequentemente, o elogio pode usar-se também como uma sequência preliminar para preparar o alocutário para um ato posterior que possa vir a ameaçar a sua face negativa (e, possivelmente, a própria face positiva do locutor), por exemplo, um pedido. O mesmo acontece, tal como observaremos, em seguida, com o pedido de desculpa (cf. 2.1.5, parte II). Procura-se, assim, evitar o desequilíbrio das faces e, portanto, das relações sociais existentes entre os interlocutores. Neste caso, e como alerta Palrilha (2009), o elogio perde, em parte, as suas motivações altruístas.

2.1.3. Congratulações

Congratular alguém implica alegrar-se por uma situação vantajosa que lhe tenha ocorrido. Assim, este ato favorece a face positiva do interlocutor, beneficiando, ao mesmo tempo, a própria

¹¹⁸ Como aponta Carreira, “[t]he importance the Portuguese pay to relationships with others (...) gives rise to many communication rituals which express solidarity and sharing at an affective level” (2005, p. 308).

face positiva do locutor. Aproxima-se, neste sentido, bastante do elogio (cf. 2.1.2. desta parte II), contribuindo, tal como este e as saudações ou apresentações, para estabelecer e reforçar as relações interpessoais positivas.

Embora *Parabéns!* constitua o recurso linguístico prototipicamente utilizado para a realização da congratulação, esta pode ser mais complexa, como se pode constatar no exemplo (6), retirado do diálogo 4 da unidade. Note-se ainda como, nesta troca conversacional, se usa o condicional, frequente em trocas conversacionais em que existe uma relação desigual entre os interlocutores. Encontrando-se o ouvinte numa posição social hierarquicamente superior à do falante, o enunciado ganha, assim, um grau de cortesia mais elevado (em comparação com *Quero dar-lhe os parabéns pelo trabalho*, com um menor grau de cortesia). Veja-se como, além disso, o grau de cortesia é reforçado pelo recurso ao adjetivo de valorização positiva *sinceros*¹¹⁹.

(6)

Marta: *É um prazer, Dra. Ana. Gostaria de lhe dar os meus sinceros parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na Câmara. As suas iniciativas demonstram bem a ajuda que a Câmara está a dar aos refugiados que chegam à nossa cidade.*

Presidente da Câmara: *Muito obrigada. É com muita alegria que ouço as suas palavras, pois é precisamente esse o objetivo da Câmara. É um prazer conhecê-las. Sem vocês, o nosso trabalho não seria possível.*

Para responder a uma congratulação basta um simples agradecimento. A resposta pode, contudo, ser mais complexa, como se verifica, aliás, neste mesmo exemplo (6). Neste caso específico, verificamos que o ato de congratulação desencadeia um agradecimento e aceitação da congratulação, seguido de uma retribuição da mesma. Para além disso, a Presidente da Câmara, num exercício de modéstia (relembremos a submáxima do PP proposto por Leech, 1983), atenua o seu contributo para o aspeto pelo qual é congratulada, destacando que o êxito do trabalho realizado não se deve apenas à sua contribuição, sendo, o mesmo, produto de toda a instituição que representa (repare-se, aliás, como, comprovando este facto, se utiliza o determinante possessivo de natureza inclusiva *nosso*).

2.1.4. Agradecimentos

A realização de uma ação que beneficia o locutor exige, por parte de um falante cortês, um agradecimento que manifeste o seu reconhecimento pelo esforço realizado por parte do

¹¹⁹ A este respeito, Palrilha (2009) destaca a importância dos adjetivos avaliativos positivos para a consecução do objetivo ilocutório dos atos expressivos.

interlocutor (isto é, atendendo à escala de custo e benefício defendida por Leech (1983), descrita no enquadramento teórico, pelo custo que tal ação representou para o mesmo). Desta forma, não agradecer poderá ser entendido, relembremos Maíz-Arévalo (2017), como “markedly rude and socially disruptive”¹²⁰ (p. 15), colocando, desse modo, em risco a eventual boa relação interpessoal existente.

De forma relativamente frequente, os atos de agradecimento retroalimentam-se, surgindo, tal como se pode comprovar no exemplo (7), também retirado do diálogo 4 desta unidade 3, em resposta a outros atos de agradecimento. Gera-se, deste modo, um trabalho que visa, de forma bastante evidente, equilibrar as faces do locutor e do interlocutor:

(7)

António: *Desculpem interromper, mas gostava de aproveitar a ocasião para agradecer a vossa presença, especialmente a da Sra. Presidente, que deve estar muito ocupada.*

Presidente da Câmara: *Não tem de quê, Sr. Antunes. Eu é que lhe agradeço a organização desta reunião.*

No que diz respeito aos recursos linguísticos de que os falantes dispõem, em PE, para pronunciar um agradecimento, o mais comum é recorrer à expressão formulaica *Obrigado/a*, a qual varia de acordo com o género do locutor, um aspeto que é importante que os aprendentes da língua aprendam e para o qual se chama a atenção na unidade. A esta expressão, os falantes podem ainda acrescentar a explicitação do objeto ou ato que agradecem, tal como se verifica no enunciado *Obrigada por me teres ajudado*. Para além disso, o agradecimento expressa-se, frequentemente, e, especialmente, em registos mais formais, de forma intensificada, recorrendo-se, nomeadamente, aos advérbios *muito* e ao adjetivo (com valor adverbial) *imenso*, que podem surgir em expressões como *Muito obrigado/a* ou *Agradeço-lhe imenso*. O superlativo *-íssimo/a* (*Obrigadíssimo/a*), verifica-se, por outro lado, em registos mais coloquiais.

Quando alguém agradece, espera uma resposta, pelo que podemos encontrar respostas formais, como *Não tem de quê*, que encontramos no exemplo (7), ou *De nada*, duas das expressões de resposta ao agradecimento mais recorrentes. A última expressão mencionada é, de igual modo, muito usada em resposta a agradecimentos que ocorrem em contextos discursivos informais.

¹²⁰ Trata-se, geralmente, no entendimento de Norrick, muito provavelmente pela sua altíssima frequência de uso, de “the most formulaic and least ‘heartfelt’ of expressive illocutionary acts” (1978, p. 285). Por este motivo, o autor chega à reflexão de que a expressão genuína de agradecimento poderá expressar-se mediante “lengthier, less formulaic phrases” (Norrick, 1978, p. 285).

2.1.5. Pedidos de desculpa

Constituindo uma ilustração paradigmática da cortesia negativa (Carreira, 1995, p. 105), o pedido de desculpa ocorre frequentemente com o objetivo de reparar um dano causado ao interlocutor, reequilibrando, dessa forma, a relação entre os interlocutores, a qual estaria em risco pela realização de algum ato, por parte do locutor, que tivesse “danificado” a face do alocutário¹²¹. Constituindo uma prática muito frequente, assume, desta forma, um papel essencial na manutenção harmoniosa das relações sociais.

Para além deste seu uso como ato compensatório, é ainda frequente encontrar o pedido de desculpa como ato preliminar que prepara a expressão de um ato de fala diretivo. Nestes casos, o pedido de desculpa configura um meio “absolutamente essencial na socialização e fundamental na prevenção de hostilidades, quer a nível oficial, quer particular” (Palrilha, 2009, p. 35), que funciona como atenuação da obrigação, para o interlocutor, que esse ato diretivo que o precede poderá representar.

Quanto aos recursos linguísticos que se podem utilizar, em PE, para enunciar este ato expressivo, a fórmula mais usada é, sem dúvida, o verbo *desculpar* no imperativo (*Desculpa* ou *Desculpe*, dependendo da maior ou menor distância social que nos separa do interlocutor), usado tanto em contextos informais como formais. Embora se trate do modo imperativo, Carreira (1995) nota que a alta frequência do seu uso reduz o seu carácter injuntivo¹²², diminuindo, conseqüentemente, também a força ilocutória que normalmente pressupõe. A locução verbal *Peço desculpa*, utilizada no exemplo (9), que apresentaremos, posteriormente, no subcapítulo 2.1.7. desta parte II, é mais formal e cortês, podendo, adicionalmente, conter ainda elementos de intensificação, como ocorre em *Peço imensa desculpa*. Nestes casos, o recurso ao verbo performativo *pedir*, na 1.ª pessoa do singular, acarreta uma maior implicação e, eventualmente, maior sinceridade, do falante no seu pedido. Tal como observamos no que diz respeito ao ato de agradecimento, o pedido de desculpa pode assinalar, de forma explícita, o objeto ou ato pelo qual se pede desculpa, tal como é evidenciado no exemplo (1), no qual a locutora do ato pede desculpa pelo seu atraso.

¹²¹ Para Carreira, o pedido de desculpa, assim como as saudações, está, apesar de se manifestar linguisticamente de forma distinta, presente em todas as sociedades, desempenhando o papel de recurso que restabelece (ou tentar restabelecer), ressalta a autora, a harmonia interpessoal (1995, p. 105).

¹²² Como indicam Cunha e Cintra, apesar da nossa tendência a associar o imperativo a ordens, “não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo” (2017, p. 491). Veja-se, por exemplo, o enunciado *Vem connosco!*, que pode expressar um convite e não uma ordem. A cortesia pode, aliás, manifestar-se “em todos os usos linguísticos e em todos os actos comunicativos interpessoais (mesmo nos actos directivos)” (Fernandes, 2010, p. 47), dependendo a (des)cortesia de um enunciado do contexto enunciativo em que esse enunciado se dá.

Uma das formas de aumentar a delicadeza do pedido de desculpa é acompanhá-lo de uma justificação, a qual oferece, ao interlocutor, o motivo, geralmente de natureza incontornável, pelo qual o falante se viu “obrigado” a cometer a afronta ao seu ouvinte. Apesar de não eliminar a responsabilidade do locutor pelo ato cometido, a justificação pode atenuar a sua culpa, protegendo a sua face positiva. Para além desta estratégia, a responsabilidade do agravo cometido pode também ser atribuída a outra pessoa, entidade ou acontecimento. Note-se, aliás, como este trabalho de figuração é efetuado no exemplo (1), previamente apresentado, no qual a falante tenta justificar o seu atraso pelo, presume-se, mau funcionamento de um determinado meio de transporte da cidade: *Já sabes como são os autocarros nesta cidade*. Trata-se, nas palavras de Gonçalves (2013), de uma estratégia de evasão.

De modo geral, o equilíbrio social requer que um pedido de desculpa obtenha uma resposta, preferentemente uma aceitação do pedido. Para esta função, podemos, em PE, utilizar os enunciados *Não faz mal* ou *Não tem problema*. Esta aceitação do pedido de desculpa, a segunda parte do par adjacente não marcada (cf. o subcapítulo 2.2.2. da parte I), é, aliás, determinante para se poder reestabelecer o equilíbrio das faces de ambos os interlocutores, sendo que o falante que pede desculpa pode mesmo comprometer-se a efetuar uma ação que sirva como ato de remediação que beneficie o agravado pela “afronta” previamente cometida (esta possibilidade não se materializa, não obstante, na unidade que apresentamos).

Para além dos atos expressivos, a unidade 3 que elaborámos aborda ainda outras duas questões essenciais para a manutenção da cortesia, tanto em situações sociais formais como informais: as apresentações (essenciais quando os interlocutores não se conhecem) e as interrupções (que, se não forem geridas de forma adequada, podem provocar comportamentos menos corteses).

2.1.6. Apresentações (apresentar-se e apresentar alguém)

Assim como acontece com as saudações (cf. 2.1.1. desta parte II), as apresentações são essenciais para o estabelecimento de relações entre locutores que não se conhecem, existindo fórmulas linguísticas bastante rotinizadas que nos permitem apresentar-nos a alguém ou apresentar alguém que conhecemos a outra pessoa.

Deste modo, em contextos formais com interlocutores que nos são socialmente distantes, podemos optar pelas fórmulas de autoapresentação *O meu nome é...* ou *Chamo-me...*, indicando não só o nosso nome próprio, mas também o nosso apelido (cf. o exemplo (8), retirado do diálogo 1, a seguir). A fórmula de autoapresentação *Sou o/a...* é mais adequada em contextos informais em que interagimos com interlocutores em contextos em que há simetria social.

(8)

António: *Prazer em conhecê-la, Fatma. O meu nome é António Antunes e sou um dos organizadores da reunião.*

Quando nos apresentamos ou apresentamos alguém, é cortês que a pessoa a quem nos apresentamos ou a quem apresentamos alguém responda, podendo esta, para tal, recorrer, em contextos formais, a expressões como *Prazer em conhecê-lo/a*, *Muito gosto* ou *Prazer*, sendo, no caso dos contextos informais, socialmente mais adequado responder com uma saudação, por exemplo, *Olá! Tudo bem?*

Os contextos formais e, sobretudo, quando apresentamos uma pessoa que se situa hierarquicamente numa posição superior aos interlocutores, devemos utilizar fórmulas de apresentação mais complexas. Veja-se como, no exemplo (4) previamente apresentado, se utiliza *gostava de vos apresentar a Dr.ª Ana Pereira*. No mesmo, para além da FT, que já indicia a cortesia inerente, usa-se ainda o imperfeito de cortesia (Cunha & Cintra, 2017, p. 466), que contribui para aumentar o seu grau de delicadeza. Note-se, além disso, como a pessoa com uma posição hierárquica superior é a primeira a ser apresentada pelo locutor, que passa, depois, a apresentar as interlocutoras com uma posição hierárquica inferior.

Em trocas discursivas formais, ou mesmo informais, em que nos encontramos (ou a pessoa que estamos a apresentar se encontra) numa posição hierárquica inferior relativamente à pessoa a quem nos apresentamos (ou a quem apresentamos alguém), podemos utilizar a fórmula *Estas são a Fatma e a Marta*, tal como observamos também no exemplo (4). Naturalmente, um comportamento cortês impele-nos a responder a uma (auto)apresentação. *Olá! Tudo bem?* constitui, desta forma, um enunciado particularmente adequado para reagir a uma apresentação informal, sendo esta, para além disso, também uma fórmula extremamente recorrente para saudar, num registo informal, alguém que conhecemos e com quem temos alguma familiaridade.

2.1.7. Interrupções

Apesar de serem frequentes em trocas discursivas informais que se dão entre interlocutores próximos, as interrupções devem evitar-se em interações com pessoas que desconhecemos ou com as quais mantemos uma certa distância social, uma vez que as mesmas ameaçam as duas faces do nosso alocutário, podendo, por isso, dar azo a conflitos que ameaçarão a nossa própria face positiva¹²³.

¹²³ Tal como observam Fávero e Andrade (2015), existem certos géneros discursivos, por exemplo, a entrevista ou o debate, que, independentemente da distância social que possa existir entre os interlocutores, favorecem as interrupções, não sendo estas, nestes géneros, necessariamente percebidas como descorteses.

A existência de contextos formais em que, no entanto, se tem que interromper alguém, requer, se pretendemos ser corteses, a utilização de estratégias discursivas que possam atenuar a ameaça que este tipo de atos representa. Assim sendo, encontramos, muito frequentemente, antes da interrupção, um pedido de desculpa, utilizando-se, para esse efeito, fórmulas de cortesia, tais como *Desculpe* ou *Com licença*, que podem intensificar-se, como acontece em *Peço imensa desculpa*. De igual modo, pode, igualmente, oferecer-se uma justificação que motive a interrupção, mitigando-se, com a mesma, a ameaça deste ato de fala. Analisemos o exemplo (9), retirado do diálogo 3 da unidade:

(9)

Luís: *Desculpem interromper, mas as vossas caras são-me familiares. Conhecemo-nos de algum lado?*

Marta: *Acho que não. Não estou a ver...*

Fatma: *Eu também acho que não, lamento.*

Luís: *Se calhar estou a confundir-vos com outras pessoas. São tantas caras, peço desculpa! O meu nome é Luís Gonçalves e pertenço à organização do evento.*

Como podemos observar neste exemplo, o primeiro interveniente tem consciência do risco que a sua intervenção representa para a troca discursiva, razão pela qual atenua o seu enunciado com um pedido de desculpa inicial, que tem como objetivo preservar a sua face positiva e, sobretudo, a face negativa das suas interlocutoras¹²⁴. De modo a aumentar ainda mais o grau de cortesia do seu enunciado, oferece também a motivação que o leva a atrever-se a enunciar um ato que sabe ser ameaçador: o facto de acreditar que as caras das interlocutoras lhe parecem familiares. Assim, o uso de várias estratégias de cortesia aumenta, como assinala Lima (2007, p. 69), o grau de delicadeza final de um enunciado. Desta forma, com pessoas desconhecidas ou menos próximas e, sobretudo, socialmente distantes, é comum utilizar expressões mais formais, intensificando-se, para além disso, essas expressões, de modo a que sejam ainda mais corteses.

Embora os atos diretivos não assumam, nesta unidade, um papel de relevância, observe-se ainda, também neste exemplo (9), como as alocutárias, vendo-se na necessidade de discordar do seu locutor (relembrando que expressar desacordo constitui um exemplo de cortesia negativa que

Tendo em conta esta circunstância, as autoras consideram que, em contexto de ensino e aprendizagem de LNM, os professores deverão idealizar atividades que coloquem os alunos em contacto com diversos géneros textuais que “propiciem usos mais formais ou mais coloquiais da língua em diferentes graus de cortesia ou (des)cortesia verbal” (Fávero & Andrade, 2015, p. 125).

¹²⁴ Embora possa ser entendida como pouco cortês, a interrupção pode ser usada para, como acontece, de alguma forma, neste exemplo (9), “forçar” uma troca verbal entre pessoas que não se conhecem.

convém, pois, mitigar¹²⁵), recorrem ao marcador de opinião *acho que*, que serve a função de relativizar a discordância (Lopes, 2018). Contornam, desta forma, a ameaça que a expressão categórica da sua divergência poderia representar para o seu locutor, preservando, simultaneamente, a sua própria face positiva.

Para terminar, gostaríamos de ressaltar o papel determinante que a entoação e a linguagem gestual podem desempenhar, na oralidade, na consecução, com êxito, dos atos expressivos (e, no fundo, de todos os atos de fala). Assim, Norrick relembra que o agradecimento, “like all other expressive illocutionary acts depend for their total effect on the manner in which they are spoken on accompanying gestures and exhibited emotions” (1978, p. 285) e Maíz-Arévalo reconhece, de igual modo, que “in the case of face-to-face communication, the expression of emotions can easily be supported by supralinguistic and non-verbal elements such as intonation, facial gestures or bodily posture, among others” (2017, p. 7). Todos estes aspetos contribuem para dotar os enunciados de um maior grau de cortesia e, concludentemente, para diminuir antagonismos interpessoais. Assim, um bom conhecimento e uma adequada aplicação de todos estes conhecimentos poderão, pois, conduzir a uma maior e mais positiva integração social.

Tendo-se exemplificado, com recurso a extratos retirados dos diálogos apresentados na unidade 3 do curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu” do projeto INCLUEED, algumas das manifestações linguísticas da cortesia em PE, passamos, agora, a apresentar os recursos e atividades criados para a unidade.

2.2. Recursos e atividades¹²⁶

UNIDADE 3. Como ser cortês

2.2.1. Transcrição dos diálogos

Diálogo 1 - *Fatma chega ao Centro Social onde o encontro terá lugar*

Fatma: Boa tarde. Vinha à receção organizada pela Associação. É aqui, não é?

¹²⁵ Como relembra Grande Alija, “los actos típicamente no corteses requieren, siempre que se aspire a mantener un cierto equilibrio social, que se pongan en práctica diversas estrategias encaminadas a compensar su descortesía” (2006, p. 339), um aspecto que já Goffman (1967) e Brown e Levinson (1978/1987) destacavam.

¹²⁶ Convém mencionar que apresentamos os materiais originalmente desenvolvidos para as unidades, sendo que estes foram, aquando da criação dos vídeos que figuram na página *web*, adaptados. Convém ainda referir, além disso, que, por questões de espaço, optamos por “dividir” as tabelas, exibindo-as em páginas distintas.

António: Boa tarde. Sim, sim, é aqui. Como é que se chama?

Fatma: O meu nome é Fatma Salah. Trabalho como voluntária em vários programas da Câmara, mas é a primeira vez que participo num encontro deste género.

António: Prazer em conhecê-la, Fatma. O meu nome é António Antunes e sou um dos organizadores da reunião.

Fatma: Muito gosto, Sr. Antunes.

António: Organizámos esta reunião para nos conhecermos e pensarmos em projetos em comum... num ambiente descontraído, por isso, faça o favor de entrar e esteja à vontade para falar com quem quiser. Se precisar de alguma coisa, não hesite em falar comigo.

Fatma: Muito obrigada. Agradeço imenso a disponibilidade.

Diálogo 2 - Chega Marta, a amiga com quem Fatma combinou encontrar-se

Marta: Olá, Fatma. Desculpa o atraso. Já sabes como são os autocarros nesta cidade; é sempre a mesma coisa. Estás boa? Há quanto tempo.... Estás com ótimo aspeto!

Fatma: É verdade, há que tempos... Obrigada. Tu também. O teu cabelo está muito giro. Não estava mais comprido? Cortaste-o?

Marta: Sim, cortei-o há pouco tempo. Gostas? A ideia não era cortar tanto, mas o cabeleireiro entusiasmou-se.

Fatma: Adoro! Ficas mesmo gira assim. Tens de me dizer onde é que o cortaste.

Marta: Foi naquele cabeleireiro que há na Baixa, ao pé da igreja. Sabes qual é?

Fatma: Ah, sim. Estou a ver qual é. Tenho de lá ir da próxima vez.

Diálogo 3 - Luís, um dos organizadores, interrompe a conversa

Luís: Desculpem interromper, mas as vossas caras são-me familiares. Conhecemo-nos de algum lado?

Marta: Acho que não. Não estou a ver...

Fatma: Eu também acho que não, lamento.

Luís: Se calhar estou a confundir-vos com outras pessoas. São tantas caras, peço desculpa! O meu nome é Luís Gonçalves e pertenço à organização do evento.

Fatma: É um prazer conhecê-lo, Luís. Esta é a Marta e eu sou a Fatma. Somos as duas voluntárias da Câmara.

Luís: Muito gosto.

Marta: Igualmente.

Luís: Como podem ver, preparámos um lanchinho. E, se tiverem sede, também temos água, café e sumos. Façam o favor de se servirem.

Marta: Ah, muito obrigada. Acho que vou comer um pastel de nata.

Fatma: Eu só quero um café, obrigada.

Luís: Não têm de quê. Estejam à vontade.

Diálogo 4 - António, o primeiro dos organizadores, dirige-se à Fatma e à Marta para as apresentar à Presidente da Câmara

António: Com licença, gostava de vos apresentar a Dra. Ana Pereira, a nossa Presidente da Câmara.

Dirigindo-se à Sra. Presidente. - Dra. Ana, estas são a Fatma e a Marta, que trabalham como voluntárias para a Câmara.

Marta: É um prazer, Dra. Ana. Gostaria de lhe dar os meus sinceros parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na Câmara. As suas iniciativas demonstram bem a ajuda que a Câmara está a dar aos refugiados que chegam à nossa cidade.

Presidente da Câmara: Muito obrigada. É com muita alegria que ouço as suas palavras, pois é precisamente esse o objetivo da Câmara. É um prazer conhecê-las. Sem vocês, o nosso trabalho não seria possível.

Fatma: Muito obrigada, Sra. Presidente.

António: Desculpem interromper, mas gostava de aproveitar a ocasião para agradecer a vossa presença, especialmente a da Sra. Presidente, que deve estar muito ocupada.

Presidente da Câmara: Não tem de quê, Sr. Antunes. Eu é que lhe agradeço a organização desta reunião.

Marta: Efetivamente, é uma ótima oportunidade para discutir ideias.

Fatma: Sim, é verdade.

António: Já agora... importavam-se que lhes tirasse uma fotografia para divulgar a iniciativa nos meios de comunicação?

Presidente da Câmara: Esteja à vontade.

Fatma: Claro que não. Pode tirar.

2.2.2. Explicação sociopragmática

1. Como é que nos apresentamos a uma pessoa desconhecida?

Diálogo 1 - Fatma chega ao Centro Social onde o encontro terá lugar

Fatma: Boa tarde. Vinha à receção organizada pela Associação. É aqui, não é?

António: Boa tarde. Sim, sim, é aqui. Como é que se chama?

Fatma: O meu nome é Fatma Salah. Trabalho como voluntária em vários programas da Câmara, mas é a primeira vez que participo num encontro deste género.

António: Prazer em conhecê-la, Fatma. O meu nome é António Antunes e sou um dos organizadores da reunião.

Fatma: Muito gosto, Sr. Antunes.



Para nos apresentarmos num contexto formal

<i>Cumprimentar</i>	<i>Bom dia!</i> <i>Boa tarde!</i> <i>Boa noite!</i> <i>Como está?</i>
<i>Apresentar-se</i>	<i>O meu nome é... Trabalho como...</i> <i>Chamo-me... Trabalho como...</i>
<i>Responder a uma apresentação formal</i>	<i>Prazer em conhecê-lo/a.</i> <i>Muito gosto.</i> <i>Prazer.</i> <i>Muito prazer.</i>
<ul style="list-style-type: none"> Em contextos formais, costumamos usar mais as fórmulas <i>O meu nome é...</i> e <i>Chamo-me...</i> para nos apresentarmos. Para além disso, costumamos dizer não só o nosso nome próprio, mas também o nosso apelido. A fórmula <i>Sou o/a...</i> usa-se mais em contextos informais. 	

2. Como é que apresentamos alguém a uma pessoa num contexto formal?

Diálogo 4 - António, o primeiro dos organizadores, dirige-se à Fatma e à Marta para as apresentar à Presidente da Câmara

António: Com licença, gostava de vos apresentar a Dra. Ana Pereira, a nossa Presidente da Câmara.

Dirigindo-se à Sra. Presidente. - Dra. Ana, estas são a Fatma e a Marta, que trabalham como voluntárias para a Câmara.

Marta: É um prazer, Dra. Ana. Gostaria de lhe dar os meus sinceros parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na Câmara. As suas iniciativas demonstram bem a ajuda que a Câmara está a dar aos refugiados que chegam à nossa cidade.



Para apresentarmos uma pessoa

<i>Em contexto formal</i>	<i>Gostava/Gostaria de lhe/vos apresentar o/a...</i>
<i>Em contexto informal</i>	<i>Este/a/es/as é/são...</i>
<i>Responder a uma apresentação formal</i>	<i>É um prazer. Prazer em conhecê-lo/a. Muito gosto. Muito prazer.</i>
<i>Responder a uma apresentação informal</i>	<i>Olá! Tudo bem? Prazer.</i>
<ul style="list-style-type: none"> Quando falamos com uma pessoa desconhecida, utilizamos uma forma de 3.ª pessoa. Assim, usamos a forma verbal na 3.ª pessoa (por exemplo, <i>Como está?</i>) e/ou formas de tratamento nominais, tais como <i>o/a senhor/a</i>, <i>Senhor Antunes</i>, <i>Senhor/a Presidente</i>. Você não é recomendável. 	

3. Como é que nos dirigimos a um/a amigo/a ou conhecido/a?

Diálogo 2 - Chega Marta, a amiga com quem Fatma combinou encontrar-se

Marta: Olá, Fatma. Desculpa o atraso. Já sabes como são os autocarros nesta cidade; é sempre a mesma coisa. Estás boa? Há quanto tempo.... Estás com ótimo aspeto!

Fatma: É verdade, há que tempos... Obrigada. Tu também. O teu cabelo está muito giro. Não estava mais comprido? Cortaste-o?



Para nos dirigirmos a **um(a) amigo/a** ou a **um(a) conhecido/a**

<p><i>Saudar um(a) amigo/a ou um(a) conhecido/a</i></p>	<p><i>Olá!</i> <i>Olá, Fatma.</i> <i>Tudo bem?</i> <i>Então?</i></p>
<p><i>Abordar um(a) amigo/a ou um(a) conhecido/a</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalmente, com amigos/as e conhecidos/as com quem temos alguma proximidade, utilizamos o tratamento informal (<i>tu</i>). Por isso, os verbos devem estar na 2.^a pessoa do singular, por exemplo, <i>Como estás?</i> ou <i>Estás bom/boa?</i> • O marcador <i>então</i> é muito frequente em português. Tem várias funções, mas usa-se, com bastante frequência, para dar início a uma conversa informal, por exemplo, <i>Então como vai isso?</i> 	<p><i>Como estás?</i> <i>Estás bom/boa?</i></p>

4. Como é que somos corteses com **um(a) amigo/a** ou **conhecido/a**?

Diálogo 2 - Chega Marta, a amiga com quem Fatma combinou encontrar-se

Marta: Olá, Fatma. Desculpa o atraso. Já sabes como são os autocarros nesta cidade; é sempre a mesma coisa. Estás boa? Há quanto tempo.... Estás com ótimo aspeto!

Fatma: É verdade, há que tempos... Obrigada. Tu também. O teu cabelo está muito giro. Não estava mais comprido? Cortaste-o?

Marta: Sim, cortei-o há pouco tempo. Gostas? A ideia não era cortar tanto, mas o cabeleireiro entusiasmou-se.

Fatma: Adoro! Ficas mesmo gira assim. Tens de me dizer onde é que o cortaste.



Para sermos corteses com um(a) amigo/a ou um(a) conhecido/a

<i>Elogiar</i>	<p><i>Estás com ótimo aspeto!</i></p> <p><i>Estás tão/mesmo bonito/a.</i></p> <p><i>Estás tão/mesmo giro/a.</i></p>
<i>Responder a / Devolver um elogio</i>	<p><i>Obrigado/a. Tu também.</i></p> <p><i>Não estou nada, tu é que me vês com bons olhos.</i></p>
<i>Agradecer</i>	<p><i>Obrigado/a.</i></p> <p><i>Obrigado/a pela compreensão.</i></p> <p><i>Obrigado/a por teres esperado.</i></p> <p><i>Obrigado/a pela paciência.</i></p>
<i>Pedir desculpa</i>	<p><i>Desculpa.</i></p> <p><i>Desculpa o atraso.</i></p>
<i>Justificar o pedido de desculpa</i>	<p><i>Já sabes como são os autocarros nesta cidade.</i></p> <p><i>Tive que resolver um problema antes de vir.</i></p> <p><i>Não encontrava estacionamento.</i></p>
<i>Responder a um pedido de desculpa</i>	<p><i>Não faz mal.</i></p> <p><i>Não tem problema.</i></p> <p><i>Eu entendo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Embora sejamos corteses tanto com amigos/as e conhecidos/as, como com desconhecidos/as, as nossas expressões de cortesia são, geralmente, mais espontâneas e sinceras quando as utilizamos com amigos/as e conhecidos/as. • É frequente elogiarmos os/as amigos/as quando os/as encontramos e, quando alguém nos elogia, costumamos agradecer. • Quando pedimos desculpa a alguém (com amigos/as e pessoas conhecidas, mas, especialmente, com desconhecidos/as), podemos acompanhar o pedido de desculpa com uma justificação, de forma a sermos ainda mais corteses. • Quando um homem agradece, utiliza <i>obrigado</i>. Quando uma mulher agradece, deve dizer <i>obrigada</i>. 	

5. Como é que nos dirigimos a **uma pessoa desconhecida**?

Diálogo 4 - António, o primeiro dos organizadores, dirige-se à Fatma e à Marta para as apresentar à Presidente da Câmara

António: Com licença, gostava de vos apresentar a Dra. Ana Pereira, a nossa Presidente da Câmara.

Dirigindo-se à Sra. Presidente. - Dra. Ana, estas são a Marta e a Fatma, que trabalham como voluntárias para a Câmara.

Marta: É um prazer, Dra. Ana. Gostaria de lhe dar os meus sinceros parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na Câmara. As suas iniciativas demonstram bem a ajuda que a Câmara está a dar aos refugiados que chegam à nossa cidade.

Presidente da Câmara: Muito obrigada. É com muita alegria que ouço as suas palavras, pois é precisamente esse o objetivo da Câmara. É um prazer conhecê-las. Sem vocês, o nosso trabalho não seria possível.

Fatma: Muito obrigada, Sra. Presidente.

António: Desculpem interromper, mas gostava de aproveitar a ocasião para agradecer a vossa presença, especialmente a da Sra. Presidente, que deve estar muito ocupada.

Presidente da Câmara: Não tem de quê, Sr. Antunes. Eu é que lhe agradeço a organização desta reunião.



Para nos dirigirmos a **uma pessoa num contexto formal**

Abordar uma pessoa em contexto formal

Como está, Sr. Antunes?

Como está, Senhora Presidente?

Como está, Sr. Doutor?

Dra. Ana, esta(s) é/são...

- Quando nos queremos dirigir a uma pessoa mostrando distância e respeito, utilizamos formas de tratamento, tais como *o senhor/a senhora, o senhor doutor/a senhora doutora, o Senhor Presidente /a Senhora Presidente*. Os verbos devem usar-se na 3.ª pessoa. *Você* não é recomendável.
- Em situações mais formais, incluindo em contexto profissional, as mulheres são sempre tratadas pelo nome próprio (exemplo: *Dra. Ana*). Já os homens são tratados ou pelo nome próprio ou pelo apelido (exemplo: *Sr. Rui* ou *Sr. Antunes*).

6. Como é que somos corteses com **uma pessoa desconhecida**?

Marta: É um prazer, Dra. Ana. Gostaria de lhe dar os meus sinceros parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na Câmara. As suas iniciativas demonstram bem a ajuda que a Câmara está a dar aos refugiados que chegam à nossa cidade.

Presidente da Câmara: Muito obrigada. É com muita alegria que ouço as suas palavras, pois é precisamente esse o objetivo da Câmara. É um prazer conhecê-las. Sem vocês, o nosso trabalho não seria possível.

António: Desculpem interromper, mas gostava de aproveitar a ocasião para agradecer a vossa presença, especialmente a da Sra. Presidente, que deve estar muito ocupada.

Presidente da Câmara: Não tem de quê, Sr. Antunes. Eu é que lhe agradeço a organização desta reunião.

Marta: Efetivamente, é uma ótima oportunidade para discutir ideias.

Fatma: Sim, é verdade.

António: Já agora... importavam-se que lhes tirasse uma fotografia para divulgar a iniciativa nos meios de comunicação?

Fatma: Claro que não. Pode tirar.

Presidente da Câmara: Esteja à vontade.



Para sermos corteses num contexto formal

<i>Dar os parabéns / Elogiar</i>	<p><i>Parabéns!</i></p> <p><i>Gostava/Gostaria de lhe dar os parabéns pelo trabalho desenvolvido / pela organização da reunião.</i></p> <p><i>Parabéns pelo/a...</i></p> <p><i>Os meus sinceros parabéns pelo/a...</i></p>
<i>Agradecer</i>	<p><i>(Muito) obrigado/a.</i></p> <p><i>(Muitíssimo) obrigado/a.</i></p> <p><i>Obrigado/a pelas suas palavras.</i></p> <p><i>Agradeço (imenso) as suas palavras.</i></p>
<i>Responder a um agradecimento</i>	<p><i>Eu é que (lhe) agradeço.</i></p>

	<p><i>Não tem nada que agradecer.</i></p> <p><i>Não tem de quê. É um prazer poder ajudá-lo/a.</i></p>
<i>Interromper de modo cortês</i>	<p><i>Com licença, gostava/gostaria...</i></p> <p><i>Desculpe(m) interromper, mas...</i></p> <p><i>Peço (imensa) desculpa por interromper, mas...</i></p> <p><i>Com licença, será que podia interromper um minuto?</i></p>
<i>Pedir de modo cortês</i>	<p><i>Importava(m)-se que lhe(s) tirasse uma fotografia?</i></p> <p><i>Será que lhe(s) podia tirar uma fotografia?</i></p> <p><i>Se não se importa(m), será que...</i></p>
<i>Assentir a um pedido cortês</i>	<p><i>Claro que sim.</i></p> <p><i>Sim, claro.</i></p> <p><i>Sim, pode.</i></p> <p><i>Claro que pode.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando queremos ser corteses com pessoas desconhecidas, costumamos elogiar e agradecer. • Quando queremos realizar um pedido cortês, utilizamos frequentemente fórmulas de cortesia, tais como <i>por favor</i> ou a oração condicional de cortesia <i>se não se importa(m)</i>. • Quando interrompemos alguém em contexto formal, costumamos pedir desculpa e justificar a nossa interrupção, por exemplo: <i>Peço imensa desculpa por interromper, mas precisava muito de falar consigo</i>. É usual utilizar palavras que intensificam o nosso pedido de desculpa e justificação, tais como os advérbios <i>imenso</i> e <i>muito</i>. • Nestes contextos formais, costumamos usar o pretérito imperfeito do indicativo (também conhecido como imperfeito de cortesia), por exemplo, <i>Importava(m)-se que lhe(s) tirasse uma fotografia?</i>. • Tal como o pretérito imperfeito do indicativo, o condicional também é usado para sermos corteses (por exemplo, <i>Gostaria de lhe dar os parabéns pelo trabalho que tem vindo a desenvolver.</i>). 	

2.2.3. Informação cultural

Comida e bebida em Portugal

- Em Portugal dá-se muito valor às celebrações com os/as amigos/as e a família. Nestas celebrações, a comida e a bebida desempenham um papel muito importante. As pessoas gostam de se reunir ao redor da mesa, de conversar e de passar tempo juntas enquanto comem.
- Aos domingos, é frequente que a família mais próxima se junte para almoçar. Normalmente, estes almoços ocorrem em casa, mas há famílias que preferem reunir-se num restaurante.
- Em casamentos, batizados e comunhões, a comida também tem um papel muito importante, passando-se uma boa parte do tempo a comer. A ementa é, normalmente, composta por entradas, uma sopa, um prato de peixe, um prato de carne, e, por fim, sobremesas variadas, sem esquecer, no caso dos casamentos, o bolo de noiva.
- Em geral, os/as portugueses/as gostam muito de sopa e, no dia a dia, muitas pessoas comem sopa antes do prato principal.
- Os/As portugueses/as gostam muito de tomar um café após as refeições, sobretudo o almoço. Aos fins de semana, é frequente tomar o café fora de casa, sobretudo quando está bom tempo.
- Quando os/as portugueses/as se reúnem com os/as amigos/as para tomar uma cerveja num bar, é comum pedirem tremoços ou amendoins como aperitivo.
- Algumas celebrações associam-se a comidas e bebidas específicas:
 - a) Na véspera de Natal, ao jantar, o prato principal é o bacalhau, mas também há quem coma polvo ou peru. No dia de Natal, costuma comer-se um prato que se chama “roupa velha”, que é elaborado com os restos do bacalhau, das batatas e das couves do jantar da véspera. O Natal é uma época em que se come muitos doces e sobremesas tradicionais, com destaque para o bolo-rei. Durante o mês de dezembro, muitas empresas têm por hábito organizar um jantar de Natal, para que os trabalhadores possam conviver fora do seu espaço de trabalho.
 - b) No dia de S. Martinho, que se comemora no dia 11 de novembro, tem lugar o Magusto. No Magusto, é tradição comer castanhas assadas na fogueira e beber água-pé ou jeropiga, que são bebidas alcoólicas.
 - c) Na Páscoa, é tradição comer cabrito ou leitão assado. O folar, as amêndoas e os ovos de chocolate são os doces mais típicos dessa época festiva. Durante a Quaresma, período de tempo que vai desde a Quarta-Feira de Cinzas ao Domingo de Páscoa, as pessoas católicas

não costumam comer carne à sexta-feira e algumas evitam mesmo o consumo de carne durante todo esse período de tempo.

- d) Durante o mês de junho, celebra-se os Santos Populares, organizando-se festas e arraiais um pouco por todo o país. Durante estas festas, é comum comer-se sardinhas assadas, que se colocam sobre um pedaço de broa. A sopa de caldo verde também se come bastante nestas festas.
- e) Na Passagem de Ano, à meia-noite, costuma-se comer doze passas e beber champanhe. Enquanto se come as passas, pede-se doze desejos, um por cada mês do novo ano.

Dress code em Portugal

- De modo geral, existe uma grande liberdade no modo como as pessoas, em Portugal, se vestem no seu dia a dia. No entanto, há formas de vestir que se consideram mais adequadas a certos eventos e ocasiões.
- As entrevistas de emprego são momentos em que, dependendo da oferta de trabalho em questão, é conveniente vestir-se de modo mais formal, evitando peças de roupa mais informais, como as calças de ganga.
- Em batizados e comunhões, assim como nos casamentos, é comum vestir roupa mais elegante e formal.
- Em funerais, é habitual usar-se roupa escura, que simboliza luto, e as noivas costumam usar um vestido branco no dia do casamento.

Convenções e tabus: o comportamento em reuniões sociais em Portugal

- Quando nos juntamos à mesa, em eventos sociais, em Portugal, há várias convenções que se deve ter em conta:
 - a) Deve mastigar-se a comida de boca fechada.
 - b) Falar muito alto é desaconselhável.
 - c) Não se deve falar nem fazer ruído enquanto se come.
 - d) Não se deve comer com os cotovelos apoiados na mesa.
 - e) Se, por algum motivo, for necessário sair da mesa, é preciso pedir desculpa e justificar a saída.
 - f) Normalmente, não se come com bonés ou chapéus na cabeça.
 - g) Arrostar está expressamente proibido.
 - h) De modo geral, espera-se que as pessoas sejam pontuais. Chegar atrasado ao trabalho ou a determinados eventos ou reuniões não é bem visto. Mesmo assim, é relativamente

comum as pessoas chegarem com alguns minutos de atraso, o que, ainda assim, tende a ser tolerado.

2.2.4. Atividades de autoavaliação

Atividade 1

Escolha com que intenção comunicativa se pronunciam os enunciados 1 a 6.

a) Elogiar um(a) amigo/a.	Enunciado 1 - Peço imensa desculpa por interromper, mas precisava de falar consigo.
b) Interromper alguém num contexto informal.	Enunciado 2 - O teu vestido é tão giro. Onde é que o compraste?
c) Agradecer de modo cortês num contexto formal.	Enunciado 3 – Desculpa lá interromper, mas está ali o João e tenho de falar com ele.
d) Elogiar alguém num contexto formal.	Enunciado 4 - O trabalho que tem vindo a realizar parece-me admirável.
e) Interromper alguém num contexto formal.	Enunciado 5 - Agradeço imenso o seu apoio.
f) Agradecer a um(a) amigo/a.	Enunciado 6 – Obrigadíssima pela ajuda. Depois pago-te um café.

Solução: a) Enunciado 2; b) Enunciado 3; c) Enunciado 5; d) Enunciado 4; e) Enunciado 1; f) Enunciado 6

Atividade 2

A quem diria os seguintes enunciados? Selecione a forma de tratamento mais adequada às seguintes situações.

Situação 1 - Encontra-se com uma amiga na rua. Como é que a cumprimentaria?

a) Olá, Maria!¹²⁷

b) Olá, Sra. D. Maria!

Explicação: Quando nos dirigimos a amigos/as, costumamos utilizar apenas o seu nome próprio, sendo, portanto, a forma de tratamento *Sra. D. Maria*, presente na opção b), demasiado formal entre pessoas tão próximas.

¹²⁷ A opção correta é assinalada a verde e a opção incorreta a vermelho.

Situação 2 – Como é que pediria ao seu superior hierárquico para sair mais cedo do trabalho?

- a) Sr. Cruz, precisava mesmo de sair mais cedo hoje porque tenho que levar o meu filho ao médico. Acha que é possível?
- b) Miguel, quero sair mais cedo hoje.

Explicação: Normalmente, não utilizamos o nome próprio quando nos dirigimos a um(a) superior(a) hierárquico/a, sendo mais comum usar uma forma de tratamento formal, por exemplo, *senhor*, seguido do apelido e, portanto, *Sr. Cruz*. Para além disso, devemos apresentar uma justificação para o pedido que estamos a efetuar.

Situação 3 – O seu superior hierárquico aceita o seu pedido para sair mais cedo. Qual poderia ser a resposta ao seu pedido?

- a) Ó João, claro que podes! Mas vê lá se já acabaste o relatório...
- b) Sim, Almeida. Claro que pode, mas não se esqueça de entregar o relatório antes de sair.

Explicação: Normalmente, os/as nossos/as superiores/as hierárquicos/as não nos tratam por *tu* (tratamento informal). É comum, no âmbito de trabalho, que um(a) superior(a) se dirija aos empregados homens tratando-os pelo seu apelido com o verbo na 3.ª pessoa do singular. Este tratamento não é, contudo, possível no caso de mulheres.

Situação 4 - Acabam de lhe apresentar o diretor de um projeto no qual vai participar no âmbito do seu trabalho. Como responde à apresentação?

- a) Olá, João!
- b) Muito gosto, Dr. Santos.

Explicação: Num contexto formal, não devemos dirigir-nos às pessoas usando apenas o seu nome próprio, estando este uso reservado a amigos/as e/ou conhecidos/as com quem temos familiaridade ou, no mundo do trabalho, aos/às colegas com quem temos uma maior relação de proximidade. Além disso, num contexto formal, a expressão *Muito gosto* é mais adequada do que *Olá*.

Situação 5 – Se alguém lhe apresentasse a Presidente da Câmara da sua cidade, o que é que deveria dizer?

- a) Srª. Presidente, é um prazer conhecê-la.
- b) Muito gosto, Bruna.

Explicação: Em contextos formais, e, sobretudo, na presença de uma pessoa com um estatuto elevado, devemos usar formas de tratamento que designam a profissão, o cargo, o posto, a função ou o título da pessoa, por exemplo *Senhor(a) Presidente* ou *Senhor(a) Engenheiro/a*.

Atividade 3

Em que contextos encontraria os seguintes enunciados? Selecione a opção mais adequada.

Enunciado 1 - Olá, Miguel! Há que tempos que não nos víamos.

- a) Num encontro informal entre amigos/as ou conhecidos/as.
- b) Num encontro formal com um(a) desconhecido/a.

Enunciado 2 – Obrigada pela tua ajuda, Joana. Sem ti não tinha conseguido entregar o trabalho a horas.

- a) Num agradecimento informal a um(a) amigo/a ou conhecido/a.
- b) Num agradecimento formal a um(a) professor(a) na escola.

Enunciado 3 – Peço imensa desculpa por interromper a vossa conversa, mas vamos tirar a foto oficial do encontro.

- a) Para interromper um(a) amigo/a ou conhecido/a.
- b) Para interromper alguém numa reunião formal.

Enunciado 4 – O seu discurso foi inspirador.

- a) Para elogiar um(a) amigo/a ou conhecido/a próximo/a.
- b) Para elogiar um(a) desconhecido/a.

Atividade 4

Selecione a opção mais adequada para aumentar e acentuar o grau de cortesia dos seguintes enunciados.

Situação 1 [Dirigindo-se ao organizador de uma reunião que ocorre numa universidade.]

Será que me podia passar esse documento, _____?

- a) já depressa
- b) se faz favor

Explicação: Em pedidos formais costumamos utilizar a fórmula de cortesia *por favor* ou *se faz favor*.

A expressão *já depressa* é muito impositiva e utiliza-se, sobretudo, quando damos ordens.

Situação 2

[Dirigindo-se a um(a) desconhecido/a no autocarro.]

_____, este lugar está livre?

- a) **Desculpe**
- b) **Desculpa**

Explicação: Com as pessoas que não conhecemos, costumamos utilizar o tratamento formal na 3.ª pessoa. Por isso, a forma verbal habitual é *Desculpe*.

Situação 3

[No bar, numa pausa para café de uma reunião de trabalho, A dirige-se ao empregado (B).]

- A. Posso tirar um guardanapo?
- B. Sim, claro. _____.

- a) **Faça o favor de se servir**
- b) **Toma**

Explicação: Os/as empregados/as de um bar ou de um restaurante não devem dirigir-se aos clientes usando o tratamento informal (*tu*), como acontece em *Toma*. Para além disso, é comum usarem, com os/as clientes, fórmulas que expressam cortesia, como é o caso de *Faça o favor*.

Situação 4

[Dirigindo-se a uma pessoa desconhecida que está a conversar com outra.]

_____, será que lhe podia pedir uma informação?

- a) **Olha**
- b) **Desculpe incomodar**

Explicação: Quando nos dirigimos a um(a) desconhecido/a, não utilizamos o tratamento informal (*tu*), como acontece no caso de *Olha*. Para além disso, com desconhecidos/as, devemos ser corteses e utilizar fórmulas de cortesia, o que acontece na opção b).

Atividade 5

Selecione a opção mais adequada para completar os seguintes diálogos.

Diálogo 1

Vai participar num congresso sobre integração social. Complete o diálogo com uma das organizadoras do congresso.

A - Boa tarde.

B - Boa tarde. **O que é que quer?** / **Em que posso ajudá-la?**

A - O congresso sobre integração social é aqui?

B - É sim. Está inscrita?

A - Sim.

B - **E qual é o seu nome?** / **como é que te chamas?**

A - Elsa Ferreira.

B - Ah, sim. Aqui está o seu nome. **Eu sou a Marisa** / **O meu nome é Marisa Costa** e sou uma das organizadoras do congresso.

A – Muito prazer. Achei a ideia do congresso excelente e queria aproveitar a oportunidade para lhe dar os parabéns pela organização. Este tipo de encontros é muito importante.

B - Obrigada, e obrigada também por se ter inscrito. Sem a participação de todos, incluindo os assistentes, o congresso não teria ocorrido. A primeira sessão decorrerá das 9:30 às 11:00 e terá lugar na sala 10, que fica aqui em frente.

A – **Muito obrigada.** / **Está bem.** Vou entrando então, se não se importa.

B – Sim, claro! Faça o favor de entrar.

Diálogo 2

Enquanto se dirige à sala, encontra uma amiga que também vai assistir ao congresso.

A – Olá, Cátia! **Então, tudo bem?** / **Como está?**

B - Tudo! Que bom ver-te! Não sabia que também vinhas ao congresso. Estás com ótimo aspeto.

A - Tu também. **Quando é que foi a última vez que nos vimos?** / **Quando é que foi a última vez que a vi?**

B - Acho que foi em setembro, naquela reunião organizada pela Câmara.

A - É verdade, pois foi.

B - E então, como estás?

A - **Está tudo bem. E tu?** / **Estou muito bem e fico muito grata pelo seu cuidado. E a Cátia, como vai?**

B – Tudo bem, também! Olha, é verdade... Depois nem te agradei por aqueles documentos que me enviaste.

A - **Não se incomode.** / **Não faz mal.** Sei que andas sempre cheia de trabalho. Olha... acho que o congresso vai começar. Vamos entrar?

B - Sim, vamos. Depois, na pausa para café, falamos melhor.

Explicações:

O que é que quer? é uma pergunta demasiado rude para utilizar num contexto formal com um(a) desconhecido/a.

como é que te chamas? Em contextos formais, não utilizamos o tratamento informal (*tu*) para nos dirigirmos a desconhecidos/as.

Eu sou a Marisa - Num contexto formal em que nos estamos a apresentar a um(a) desconhecido/a, costumamos dizer o nosso nome próprio e o nosso último apelido. Além disso, é mais comum utilizar a fórmula *O meu nome é...* e não *Eu sou o/a...*

Está bem. A expressão é demasiado informal para utilizar neste contexto de diálogo entre desconhecidos/as em contexto formal.

Como está? A pergunta é demasiado formal para usar entre amigos/as. Os/as amigos/as costumam tratar-se por *tu*, isto é, usando o tratamento informal.

Quando é que foi a última vez que a vi? A pergunta é demasiado formal para usar entre amigos/as. Os/as amigos/as costumam tratar-se por *tu*, isto é, usando o tratamento informal.

Estou muito bem e fico muito grata pelo seu cuidado. E a Cátia, como vai? A resposta é demasiado formal. Normalmente, entre amigos/as, costumamos responder *bem* ou *tudo bem* e, a maior parte das vezes, retribuímos a pergunta. Para além disso, os/as amigos/as costumam tratar-se por *tu*.

Não se incomode. A frase é demasiado formal para usar entre amigos/as, não sendo comum os/as amigos/as utilizarem a forma de 3ª pessoa para se dirigirem a nós.

3. Unidade 4: Como conversar

3.1. Introdução

Viver em sociedade implica, como supramencionado, estar constantemente em interação, nomeadamente em interações que se realizam linguisticamente. Como tal, um migrante ou refugiado que chegue a Portugal como país de acolhimento beneficiará muito se souber como iniciar, dar seguimento e terminar uma troca verbal oral (como comentado no subcapítulo 1.1. da parte I, os migrantes e refugiados valorizam enormemente a capacidade de interagir com os falantes nativos dos países a que chegam e priorizam a aprendizagem de todos os aspetos da língua do país que os recebe). Deste modo, a unidade 4 deste projeto (cuja versão final se pode consultar na página do projeto, em <https://includeed.usal.es/course/um-passo-adiante/#1685026225444-86d9ba1b-8f02>) coloca a estrutura e organização das interações orais no seu cerne. Para além desta parte mais dedicada à estrutura da interação oral, a unidade retoma ainda questões fundamentais

já analisadas nas outras três unidades do curso, nomeadamente os agradecimentos ou os pedidos de informação.

Tal como apontado para a unidade 3 do curso, também esta unidade 4 parte de quatro diálogos que servem para, depois, ilustrar, através de explicações metalinguísticas simples (relembrando que o curso se dirige a aprendentes de nível B1, não necessariamente frequentadores de cursos que lhes forneçam uma instrução mais formal), algumas das expressões linguísticas comumente utilizadas para iniciar, dar seguimento e terminar uma troca comunicativa. Dada a centralidade da cortesia para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais harmoniosas (por várias vezes enfatizada neste trabalho de projeto) algumas questões já abordadas na unidade 3, tais como a possibilidade/necessidade de utilizar o chamado imperfeito de cortesia para mitigar um pedido ou as vantagens de agradecer um favor de forma a assumir uma atitude cortês, voltam a ser mencionadas, fornecendo-se, deste modo, uma nova sistematização e reforço desses conteúdos. Uma vez mais, os aprendentes são alertados para a relação social e para o grau de formalidade existente entre os interlocutores, os quais são, como sabemos, determinantes para a seleção de certas estruturas linguísticas em detrimento de outras. A estrutura da unidade 3 (como, aliás, já acontecia nas unidades 1 e 2, previamente criadas para o curso e que não são da nossa autoria) repete-se e, à sistematização das estruturas linguísticas, seguem-se alguns dados socioculturais determinantes, que facilitam, ao aprendente, entender melhor a sociedade e a cultura portuguesas. Como observado no capítulo 1 da parte I, acerca da competência pragmática, os conhecimentos do mundo e dos sistemas culturais dos países são também essenciais para que a comunicação seja bem-sucedida¹²⁸. Por último, os aprendentes são remetidos, como nas prévias unidades, para um *link* onde encontrarão exercícios que lhes permitem praticar os conhecimentos que acabam de adquirir e que lhes oferecem *feedback* acerca das respostas que elegem.

No que diz respeito aos diálogos que compõem a unidade, apresentam-se dois diálogos entre dois interlocutores que se encontram numa relação de simetria, que são colegas de trabalho, e que, portanto, além de conhecidos, partilham uma relação com alguma proximidade (veja-se que utilizam o tratamento informal por *tu*), e dois diálogos entre dois interlocutores desconhecidos, o João, que procura um quarto para arrendar, e dois potenciais senhorios. Não sendo autênticos, procurou-se que os diálogos fossem o mais verosímil possível, apesar de não existirem sobreposições de fala ou reformulações (relembre-se que o curso se destina a aprendentes de nível

¹²⁸ Defende o QEER que “[e]stritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo” (2001, p. 148), o qual faz parte dos conhecimentos gerais que, em conjunto com a competência comunicativa, os falantes devem possuir para poder comunicar eficazmente.

B1). Tal como vimos, aliás, no capítulo 2 da parte I (sobretudo, em 2.2.1.), a maior parte das vezes, a comunicação decorre sem que sobreposições, e até mesmo reformulações, ocorram.

Tendo em conta o papel determinante que os marcadores conversacionais (MC) desempenham na gestão dos turnos de fala (para iniciar, manter, ceder ou finalizar o turno) e, em geral, para organizar e gerir a atividade discursiva interacional (Lopes, 2020), assim como para conseguir naturalidade e fluência no discurso, a unidade 4 alerta ainda, os aprendentes, para o uso dos MC *ouve* e *olha*, para chamar a atenção do nosso interlocutor e dar início a uma conversa informal. De igual modo, indica-se, aos alunos, a utilidade de MC como *bem*, *pronto* ou *então* para passar do(s) tema(s) tratado(s) ao fecho da conversa (podendo, assim, estas expressões, funcionar como desencadeadores de pré-fechos, na terminologia de Schegloff e Sacks (1973)).

Além de fornecer, aos aprendentes, estas indicações acerca de como organizar a interação, dotando-os de recursos para, nomeadamente, iniciar e finalizar uma conversação, a unidade oferece ainda uma consolidação de questões tratadas nas demais unidades, nomeadamente a importância de agradecer ou a conveniência de mitigar os pedidos. Passemos, pois, à análise dos conteúdos da unidade propriamente ditos.

3.1.1. As sequências de abertura dos diálogos

Em coerência com o apresentado no subcapítulo 2.1.1. da parte II, acerca das saudações, e no subcapítulo 2.3. da parte I, que incide sobre as sequências de abertura e de fecho de conversações orais espontâneas, o diálogo 1 da unidade 4, que tem lugar entre colegas de trabalho, inicia-se com a saudação *Olá, Luísa. Tudo bem?*¹²⁹. Trata-se, como referido, de uma das formas mais comuns de dar início a um intercâmbio interacional que ocorre entre interlocutores que estão numa relação simétrica em contextos informais. Para além disso, e também em consonância com o exposto acerca das saudações, esta saudação é acompanhada por uma questão acerca do bem-estar do interlocutor, exemplificando o que Carreira (2005) apresenta como uma sequência complexa, tão típica de sociedades gregárias que favorecem o tato, como a portuguesa. Tendo cumprido com estes “formalismos discursivos”, que, como observado, são fundamentais, neste caso, para a manutenção da relação que existe entre os interlocutores, o falante manifesta explicitamente o desejo de dar início à interação, indicando *precisava de falar contigo*¹³⁰ (início explícito este que, como também vimos, não é a forma mais comum de demonstrar que se quer

¹²⁹ Veja-se como a expressão *tudo bem?* não tem resposta, sendo entendida como uma mera fórmula rotineira usada para saudar.

¹³⁰ Note-se o uso do imperfeito do indicativo, mesmo entre interlocutores com alguma proximidade, para dotar o enunciado de maior cortesia.

dar início a uma interação oral), e parte para o objetivo comunicacional que pretende alcançar: obter informação.

Já no último diálogo da unidade, que ocorre entre estes mesmos colegas de trabalho, a interação inicia-se com o MC *Então*, muito frequente na marcação da finalidade de iniciar uma intervenção (cf. Lopes, 1997), funcionando este, além disso, também como saudação (cf. exemplo (10), a seguir). O diálogo apresentado surge no seguimento do primeiro diálogo e, por isso, a falante inquire o interlocutor quanto à sua procura de quarto, o tópico discursivo previamente tratado. Seguindo as normas de cortesia esperadas socialmente, o interlocutor responde com uma saudação e, numa atitude de cooperação, oferece resposta às perguntas que lhe são dirigidas. Há que referir que, ao trabalharem juntos, os colegas de trabalho desenvolvem, como se espera, várias trocas conversacionais ao longo do dia, podendo essa alta frequência influir nas sequências de abertura e de fecho das suas interações, que tenderão a não seguir padrões rígidos.

(10)

Luísa: *Então, como é que anda a procura de quarto. Tiveste sorte?*

João: *Olá, tudo bem? Sim, tive. Fui ontem ver um quarto e decidi arrendá-lo.*

Uma vez que o início das trocas orais que ocorrem por chamada telefónica obedecem a determinadas particularidades, trataremos das sequências de abertura dos diálogos 2 e 3 da unidade (duas chamadas telefónicas) no subcapítulo 3.1.4. desta parte II.

3.1.2. O corpo dos diálogos

Como observado nos capítulos 2 e 3 da parte I, o sucesso da comunicação baseia-se, em grande parte, na atitude cooperativa dos intervenientes, que colaboram uns com os outros para que a interação decorra sem grandes perturbações. Assim acontece nos diálogos que apresentamos, pelo que, como se pode observar, os falantes vão alternando os seus turnos de fala, intercambiando o papel de falante e ouvinte, sem sobreposições ou pausas prolongadas, o que, conseqüentemente, contribui para um bom fluir comunicativo. Dirigindo-se o curso criado, como já mencionado, a aprendentes de nível B1, considerou-se pertinente não incluir sobreposições ou momentos de incompreensão que requeressem reformulações¹³¹, o que não nos parece, por outro lado, retirar verosimilhança aos diálogos apresentados, uma vez que nem sempre essas situações se dão na vida real, sobretudo em sequências curtas como as que apresentamos¹³².

¹³¹ De acordo com o QECR, será apenas a partir do nível B1 que o aprendente deverá começar a exibir uma maior capacidade para manter a interação.

¹³² Segundo Levinson (1983), “less (and often considerably less) than 5 per cent of the speech stream is delivered in overlap (two speakers speaking simultaneously)” (p. 296).

De igual modo, os diálogos da unidade exemplificam bem a produtividade da articulação dos turnos de fala em pares adjacentes. Tal é particularmente visível nos diálogos 2 e 3, nos quais, não existindo uma relação de amizade entre os intervenientes, a troca decorre de forma mais direta em torno do objetivo conversacional pré-determinado: conseguir informações acerca de um quarto para arrendar, numa sequência praticamente contínua de perguntas (em que se pede informação acerca do quarto) e respostas (nas quais se oferece a informação requerida, constituindo estas, portanto, segundas partes não marcadas do par adjacente), até esgotar esse objetivo discursivo que dá origem à interação. A pessoa que telefona, o João, sabe, aliás, que não se espera que a interação seja excessivamente longa (o que não acontece, frequentemente, com trocas verbais ao telefone ou telemóvel entre amigos ou conhecidos próximos), motivo pelo qual, quando pensa que se está a exceder nas perguntas que coloca, o assinala com a expressão *Ah, é verdade... já me estava a esquecer, só mais uma pergunta: é preciso pagar caução?*, que surge no diálogo 3 (cf. os *hedges* ou enquadreadores discursivos referidos por Lopes (2018, página 88)).

3.1.3. As sequências de fecho dos diálogos

Como mencionado no enquadramento, a sequência de fecho é complexa e apresenta dificuldades para os aprendentes de uma LNM. Constitui, de igual modo, uma sequência complicada de ensinar. Assim sendo, convém partir, desde o início, do pressuposto de que seria impossível analisar toda a sua complexidade numa unidade desta dimensão. Pretende-se, sobretudo, chamar a atenção dos aprendentes para algumas das possibilidades linguísticas de concluir uma conversação, uma vez que os exercícios de observação são cruciais, como comentado no capítulo 1. da parte I deste trabalho, no qual refletimos, entre outras temáticas, acerca da melhor forma de ensinar a competência pragmática. Tornando-se mais consciente acerca da importância da sequência de fecho, este grupo-alvo poderá, no seu dia a dia no país, observar mais atentamente estas sequências ao interagir ou presenciar interações entre falantes nativos.

Assim, pois, na situação ilustrada no último diálogo face a face da unidade (relembrando que analisaremos os diálogos que ocorrem por via telefónica separadamente), a falante, Luísa, assinala claramente que tem que terminar a troca verbal (cf. o exemplo (11), a seguir). Esta falante sabe, portanto, que é socialmente importante fechar a conversação sem ser abrupta ou indelicada, o que, como apontado, se reflete linguisticamente. Consciente de que o seu impedimento em continuar a conversação poderá colocar em risco a sua face positiva, a locutora oferece uma justificação que, como igualmente assinalado, poderá mitigar o risco que a urgência do encerramento dialogal representa para a relação interpessoal. Configura-se, deste modo, uma proposta de pré-fecho, a qual o interlocutor aceita, partindo para a despedida e, portanto, para o fecho da interação (como previamente mencionado, o fecho da interação resulta de um acordo

estabelecido entre locutor e interlocutor). Tal como também foi observado no enquadramento, o fecho não se limita à saudação final, encontrando-se presentes outros elementos (cf. Carreira, 1995): neste caso específico, a intenção de uma nova interação e de combinar um encontro que vá para além do âmbito profissional.

(11)

Luísa: *De nada. É para isso que servem os amigos. Bem¹³³, tenho que me ir embora, que estão à minha espera.*

João: *Vai lá. Depois vemo-nos.*

Luísa: *Sim, temos que combinar uma saída um dia destes. Até logo.*

Parece-nos mais produtivo, sobretudo no nível de ensino a que as unidades se destinam, B1, fornecer aos aprendentes recursos linguísticos que lhes permitam, pelo menos por enquanto, indicar expressamente a sua necessidade de concluir a interação.

3.1.4. As chamadas telefónicas

Constituindo duas chamadas telefónicas, as interações orais número 2 e 3 da unidade 4 exibem uma estrutura específica. Assim, tal como apontava Schegloff (1968) na sua reflexão acerca da estrutura das sequências de abertura ao telefone, cumpre-se a regra de que fala primeiro quem responde à chamada, verificando-se também a primeira troca interacional assinalada pelo autor, a chamada (não verbal) – resposta (verbal). A partir daí, como, nesta troca conversacional, os interlocutores não se conhecem, o que se verifica é um segundo movimento interacional composto por uma saudação, a que se segue uma pergunta que, indiretamente, questiona a identificação da pessoa a quem se chama. Vimos, no subcapítulo 2.3. da parte I, que a sequência de abertura é essencial para estabelecer uma relação entre os interlocutores, especialmente quando se trata de intervenientes que não se conhecem, pelo que esta saudação pode ser determinante para preparar a receptividade do interlocutor para a chamada. A seguir, a pessoa a quem se telefona confirma a sua identidade e, uma vez que desconhece quem lhe telefona, pede que também a pessoa que telefona se identifique, o que João faz, aproveitando a oportunidade para apresentar o motivo do seu telefonema e dar, desta forma, início ao objetivo comunicacional propriamente dito. Podemos, assim, observar três movimentos interacionais:

- (i) chamada – resposta

¹³³ Tal como acontece com “So” em inglês, também o MD *Bem* não tem que indicar necessariamente o desejo de terminar a interação, sendo essa apenas uma das suas funções (cf., a título de exemplo, a tese de Alves, 2012). Os MC caracterizam-se, aliás, entre outras propriedades, por ser polifuncionais.

- (ii) saudação + pergunta/pedido de identificação – resposta/autoidentificação + pergunta/pedido de identificação
- (iii) autoidentificação + apresentação do motivo que está na base da chamada – aceitação do motivo + indicação do desejo de iniciar a tratar o(s) tópico(s) discursivo(s)

Com ligeiras variações, o diálogo 3 segue, *grosso modo*, a mesma estrutura. Com efeito, dado que os interlocutores não se conheciam previamente, o reconhecimento seria impossível. Em sua substituição, será necessário, numa chamada considerada típica, que se dê a autoidentificação, pelo menos por parte de quem telefona.

Como podemos concluir, a sequência de abertura destas chamadas, ao serem formais e não se dirigirem a uma instituição, não exhibe inteiramente os movimentos interacionais definidos por Schegloff (1968) ou Freitas (2010). Verifica-se, no entanto, como afirmava Freitas (2010), que *estou*, ou a sua variante *estou sim*, é também bastante frequente como expressão utilizada para responder a uma chamada telefónica formal. Ao contrário do que observava este autor para os telefonemas de cariz informal, em chamadas telefónicas formais, parece-nos que o inventário de expressões usadas com essa função não sofreu grandes alterações, mesmo após o aparecimento dos telemóveis. O que, por outro lado, não nos parece ser tão comum em chamadas telefónicas formais é a repetição de *estou* por parte de quem realiza a chamada, aferida por Freitas (2010). Trata-se, todavia, de conjecturas que necessitariam de ser comprovadas empiricamente.

Quanto à sequência de fecho das chamadas telefónicas, parece-nos que, de forma geral, estes telefonemas mais formais não oferecem tanta dificuldade, aos interlocutores, na consecução do seu fecho. Existindo um objetivo comunicativo específico e não havendo tanta dispersão temática (algo que é frequente quando há um relacionamento próximo e vivências partilhadas), é natural que, após se tratarem as questões que estão na origem da chamada, a conversação se dirija, mais naturalmente, para a sua conclusão. Todavia, como observado previamente, o fecho, também nestes contextos telefónicos formais, não deve ser abrupto. Assim, por uma questão de cortesia, é comum dar-se uma justificação para que a troca conversacional termine ou conclua de forma ainda mais rápida ou inesperada. Veja-se o exemplo retirado do diálogo 3 da unidade:

(12)

Proprietária: *Olhe, peço desculpa, mas vou ter que desligar. Pronto, vemo-nos amanhã. Encontramo-nos no apartamento, pode ser?*

Para além do grau de formalidade existente e da relação de distância evidenciada entre os interlocutores, a exigência de um deles faz com que o fecho se precipite.

Como não poderia deixar de ser, a unidade aborda ainda a relevância da expressão *Com licença* para, em contextos formais com desconhecidos, desligar o telefone/telemóvel.

Concluídas estas observações mais gerais acerca da unidade 4, passamos agora a apresentar os recursos e atividades elaborados para a mesma.

3.2. Recursos e atividades¹³⁴

UNIDADE 4. Como conversar

3.2.1. Transcrição dos diálogos

Diálogo 1 - O João conversa com uma colega de trabalho e pede-lhe ajuda para arrendar um quarto

João: Olá, Luísa. Tudo bem? Olha, precisava de falar contigo. Queria perguntar-te se conheces alguém que arrende um quarto. Estou a viver em casa de uns amigos, mas preciso de encontrar uma solução mais definitiva.

Luísa: Hum... Acho que não... Deixa-me pensar... Já procuraste no *Casa*? É um site com anúncios de quartos e casas para arrendar.

João: Ah sim? Não conhecia, mas vou dar uma vista de olhos. Obrigado.

Luísa: De que é que andas à procura exatamente? Só para saber...

João: De um quarto amplo. E, de preferência, no centro.

Luísa: Ui... no centro... Vão pedir-te muito dinheiro, está tudo caríssimo, mas pode ser que tenhas sorte. Se souber de alguma coisa, digo-te, está bem?

João: Ok, agradeço-te imenso.

Diálogo 2 - O João vê um anúncio no site Casa e telefona para o dono do apartamento

Proprietário: Estou sim?

João: Bom dia, estou a falar com o Sr. Paulo Andrade?

Proprietário: Sim, é o próprio. Quem fala?

João: O meu nome é João Santos. Estava a telefonar por causa de um anúncio que colocou no *Casa*, de um quarto com casa de banho privativa, cozinha e sala partilhadas...

Proprietário: Ah, sim. Olhe, acabo agora mesmo de o arrendar.

João: Oh, não me diga. Que pena! Estava mesmo muito interessado no quarto. Peço desculpa

¹³⁴ Convém mencionar que, tal como na unidade 3, apresentamos os materiais originalmente desenvolvidos para as unidades, sendo que estes foram, aquando da criação dos vídeos que figuram na página *web*, adaptados.

por ter incomodado, então.

Proprietário: Não tem nada que pedir desculpa. Eu é que lamento não poder ajudá-lo. Ia agora mesmo retirar o anúncio do *site*.

João: Bem, obrigado na mesma.

Proprietário: De nada. Espero que consiga encontrar quarto rapidamente. Bom dia e com licença.

Diálogo 3 - O João vê outro anúncio no site e telefona novamente

Proprietária: Estou?

João: Bom dia, estou a falar com a Sra. D. Maria?

Proprietária: Sim, é a própria.

João: O meu nome é João Santos. Estava a telefonar por causa do quarto que tem para arrendar no *site Casa...*

Proprietária: Ah, sim, sim... Diga.

João: Será que me podia dar mais informações acerca do apartamento? Li no anúncio que a casa tem aquecimento central e que isso está incluído no preço. E a água e a luz? São à parte ou também estão incluídas?

Proprietária: Não, a água e a luz são à parte.

João: Certo... E seriam três pessoas no apartamento, não é verdade?

Proprietária: Sim, já lá vivem duas raparigas, por isso, sim.

João: Ah, muito bem. E será que dava para ir ver o apartamento? Para ter uma ideia de como é.

Proprietária: Claro que sim. Se quiser, posso ir mostrar-lho já amanhã.

João: Ótimo. Muito obrigado. Isso seria excelente, porque estou mesmo a precisar. Por volta das 5, dava-lhe jeito?

Proprietária: Sim, a essa hora estou livre.

João: Ah, é verdade... já me estava a esquecer, só mais uma pergunta: é preciso pagar caução?

Proprietária: Sim, peço sempre um mês de caução.

João: Um mês, certo... É só para estar preparado.

Proprietária: Olhe, peço desculpa, mas vou ter que desligar. Pronto, vemo-nos amanhã. Encontramo-nos no apartamento, pode ser?

João: Sim, sim, pode ser, muito obrigado. É na rua da Luz, número 10, não é?

Proprietária: Sim, exatamente.

João: Perfeito. Vemo-nos amanhã, então.

Proprietária: Até amanhã. Tenha um bom dia. Com licença.

Diálogo 4 - O João encontra-se no bar do escritório com a colega Luísa, que lhe pergunta como é que a procura de quarto está a correr

Luísa: Então, como é que anda a procura de quarto? Tiveste sorte?

João: Olá, tudo bem? Sim, tive. Fui ontem ver um quarto e decidi arrendá-lo.

Luísa: Boa! Então temos que fazer uma festa na casa nova, eh?

João: Lol, depois vemos.

Luísa: Ouve, e conta lá... como é que é o apartamento?

João: É espetacular, adorei! É amplo e tem muita luz. Fica um bocado longe do centro, mas pronto...

Luísa: Pois, sei bem o que isso é... eu também acabei por ter que ir viver para uma zona residencial porque no centro era tudo caríssimo.

João: Pois... pff... o que é que se há de fazer? Pelo menos posso vir a pé para o trabalho, por isso, obrigado pela sugestão. Aquele *site* é ótimo.

Luísa: De nada. É para isso que servem os amigos. Bem, tenho que me ir embora, que estão à minha espera.

João: Vai lá. Depois vemo-nos.

Luísa: Sim, temos que combinar uma saída um dia destes. Até logo.

3.2.2. Explicação sociopragmática

1. Como é que iniciamos uma conversa com **um(a) amigo/a** ou **uma pessoa conhecida**?

Diálogo 1 - O João conversa com uma colega de trabalho e pede-lhe ajuda para alugar um quarto

João: Olá, Luísa. Tudo bem? Olha, precisava de falar contigo. Queria perguntar-te se conheces alguém que arrende um quarto. Estou a viver em casa de uns amigos, mas preciso de encontrar uma solução mais definitiva.



Iniciar uma conversa com **um(a) amigo/a** ou **uma pessoa conhecida**

Cumprimentar

Olá, tudo bem?

Então, tudo bem?

Estás bom/boa?

	<i>Então, como estás?</i>
<i>Iniciar uma conversa informal</i>	<i>Olha, preciso/precisava de falar contigo.</i> <i>Quero/Queria perguntar-te se...</i> <i>Será que me podes/sabes dizer se...</i> <i>Podes dizer-me se...</i> <i>Queria que me falasses sobre...</i> <i>Quero saber se...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Em português, costumamos tratar os/as amigos/as e as pessoas conhecidas com quem temos familiaridade por <i>tu</i>, isto é, pela forma de tratamento informal. • As expressões <i>ouve</i> e <i>olha</i> servem para introduzir o discurso numa situação de conversa informal. Com estas expressões, procuramos conseguir a atenção das pessoas com quem falamos. • Quando não queremos ser demasiado impositivos, costumamos usar o verbo no pretérito imperfeito do indicativo (por exemplo, <i>precisava</i>, <i>queria</i>) para introduzir um pedido. Quando é utilizado com este objetivo, o pretérito imperfeito do indicativo também é conhecido como imperfeito de cortesia. Quando falamos com amigos/as próximos/as, podemos, nestes casos, usar o verbo no presente do indicativo. 	

2. Como é que iniciamos uma conversa telefónica com uma pessoa desconhecida?

Diálogo 3 - O João vê outro anúncio no site e telefona novamente

Proprietária: Estou?

João: Bom dia, estou a falar com a Sra. D. Maria?

Proprietária: Sim, é a própria.

João: O meu nome é João Santos. Estava a telefonar por causa do quarto que tem para arrendar no site *Casa...*

Proprietária: Ah, sim, sim... Diga.

	Iniciar uma conversa telefónica com uma pessoa desconhecida
<i>Atender uma chamada formal</i>	<i>Estou?</i> <i>Estou sim?</i>

	<i>Sim?</i>
<i>Cumprimentar</i>	<i>Bom dia!</i> <i>Boa tarde!</i> <i>Boa noite!</i> <i>Como está?</i>
<i>Pedir informação acerca da identidade da pessoa que nos está a telefonar</i>	<i>Quem fala?</i> <i>Com quem estou a falar?</i>
<i>Pedir confirmação acerca da identidade da pessoa a quem telefonamos num contexto formal</i>	<i>Estou a falar com a Sra. D. Maria?</i> <i>É a Sra. D. Maria?</i>
<i>Confirmar a identidade ao telefone</i>	<i>É o/a próprio/a.</i> <i>Sim, sou eu.</i>
<i>Identificar-se quando realizamos uma chamada telefónica formal</i>	<i>O meu nome é...</i> <i>Chamo-me...</i> <i>Daqui fala...</i>
<i>Iniciar uma conversa formal</i>	<i>Estava a telefonar por causa do/a...</i> <i>Queria perguntar-lhe se...</i> <i>Será que me podia dizer...</i> <i>Podia dizer-me...</i> <i>Queria saber se...</i>
<i>Responder a um início de conversa formal / Dar seguimento a uma conversa formal</i>	<i>Ah, sim, sim... Diga.</i> <i>Sim, diga.</i> <i>Pode dizer.</i> <i>Faça o favor de dizer.</i>
<ul style="list-style-type: none"> Quando falamos com desconhecidos/as, costumamos usar o verbo no pretérito imperfeito do indicativo (também conhecido por imperfeito de cortesia), para introduzir pedidos de um modo cortês. Exemplos: <i>Estava a telefonar para...</i>, <i>Queria perguntar-lhe...</i>, <i>Podia dizer-me...</i> Neste caso, não é aconselhável utilizar o presente do indicativo. 	

3. Como é que finalizamos uma conversa telefónica com uma pessoa desconhecida?

João: Bem, obrigado na mesma.

Proprietário: De nada. Espero que consiga encontrar quarto rapidamente. Bom dia e com licença.

Proprietária: Olhe, peço desculpa, mas vou ter que desligar. Pronto, vemo-nos amanhã. Encontramo-nos no apartamento, pode ser?

João: Sim, sim, pode ser, muito obrigado. É na rua da Luz, número 10, não é?

Proprietária: Sim, exatamente.

João: Perfeito. Vemo-nos amanhã, então.

Proprietária: Até amanhã. Tenha um bom dia. Com licença.



Finalizar uma conversa telefónica com uma pessoa desconhecida

<i>Indicar necessidade ou desejo de terminar a chamada</i>	<i>Bem, ... Pronto,, então. Então, ...</i>
<i>Justificar a necessidade ou desejo de terminar a chamada</i>	<i>Peço (imensa) desculpa, mas vou ter/tenho que desligar.</i>
<i>Desligar o telefone de modo cortês</i>	<i>Tenha um bom dia. Com licença. Bom dia e com licença.</i>

- *Bem, Pronto* e *Então* são expressões muito utilizadas para indicar que queremos finalizar uma conversa.
- Com desconhecidos/as, em contextos formais, costumamos utilizar a expressão *Com licença* antes de desligar o telefone.
- Em Portugal, as despedidas costumam ser longas. Assim, é comum interrompermos a despedida, retomando um assunto já tratado (para sintetizar ou para terminar algum aspeto que tenha ficado por concluir), ou começando mesmo com novos assuntos, para, depois, regressarmos à despedida e, por fim, terminar o diálogo. Uma

expressão bastante utilizada que indica a interrupção de uma despedida é, por exemplo, *Ah, é verdade...*

- Quando temos que terminar a chamada, é comum pedirmos desculpa e apresentarmos uma justificação para a necessidade de desligar.

4. Como é que pedimos informação a um(a) amigo/a ou a uma pessoa conhecida?

Diálogo 1 - O João conversa com uma colega de trabalho e pede-lhe ajuda para alugar um quarto

João: Olá, Luísa. Tudo bem? Olha, precisava de falar contigo. Queria perguntar-te se conheces alguém que arrende um quarto. Estou a viver em casa de uns amigos, mas preciso de encontrar uma solução mais definitiva.

Colega: Hum... Acho que não... Deixa-me pensar... Já procuraste no *Casa*? É um *site* com anúncios de quartos e casas para arrendar.

Colega: De que é que andas à procura exatamente? Só para saber...

João: De um quarto amplo. E, de preferência, no centro.

Diálogo 4 - O João encontra-se no bar do escritório com a colega, que lhe pergunta como é que a procura de quarto está a correr

Colega: Então, como é que anda a procura de quarto? Tiveste sorte?

João: Olá, tudo bem? Sim, tive. Fui ontem ver um quarto e decidi arrendá-lo.

Colega: Ouve, e conta lá... como é que é o apartamento?

João: É espetacular, adorei! É amplo e tem muita luz. Fica um bocado longe do centro, mas pronto...



Pedir informação

Pedir informação a um(a) amigo/a ou a uma pessoa conhecida

De que é que andas à procura?

Como é (que é) o apartamento?

O que é que...

<i>Dar informação</i>	<i>(Ando à procura) De um quarto... (O apartamento) É...</i>
<i>Responder ao pedido de informação quando não temos certeza de saber a resposta</i>	<i>Hum... Pois... Bem... Deixa-me pensar... Acho/Penso que... Que eu saiba...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Para além de usar o tratamento informal, quando pedimos informações a amigos/as e pessoas conhecidas, costumamos ser mais diretos, sem dar tantas justificações. • Quando não temos a certeza acerca da informação que vamos dar, podemos utilizar expressões como <i>Acho que...</i>, <i>Penso que...</i> ou <i>Que eu saiba...</i> • Se precisarmos de algum tempo para pensar acerca da informação que nos estão a pedir, podemos usar elementos como <i>Hum...</i> e <i>Bem...</i> ou expressões como <i>Deixa-me pensar...</i> 	

5. Como é que pedimos informação a uma pessoa desconhecida?

João: O meu nome é João Santos. Estava a telefonar por causa do quarto que tem para arrendar no site *Casa...*

Proprietária: Ah, sim, sim... Diga.

João: Será que me podia dar mais informações acerca do apartamento? Li no anúncio que a casa tem aquecimento central e que isso está incluído no preço. E a água e a luz? São à parte ou também estão incluídas?

Proprietária: Não, a água e a luz são à parte.

João: Certo... E seriam 3 pessoas no apartamento, não é verdade?

Proprietária: Sim, já lá vivem duas raparigas, por isso, sim.

João: Ah, é verdade... já me estava a esquecer, só mais uma pergunta: é preciso pagar caução?

Proprietária: Sim, peço sempre um mês de caução.

João: Um mês, certo... É só para estar preparado.



Pedir informação a **uma pessoa desconhecida**

<p><i>Pedir informação num contexto formal</i></p>	<p><i>Será que me podia dar mais informações acerca do/a...?</i> <i>Podia dar-me mais informação acerca do/a ...?</i> <i>Gostaria de saber mais acerca do quarto/da casa, se faz favor.</i></p>
<p><i>Introduzir mais um pedido de informação</i></p>	<p><i>Desculpe, será que me podia...?</i> <i>Desculpe, podia...?</i> <i>É verdade, já me estava a esquecer...</i> <i>Olhe, desculpe, só mais uma pergunta.</i> <i>Tenho uma dúvida...</i> <i>Uma última dúvida, se não se importa.</i></p>
<p><i>Pedir uma confirmação</i></p>	<p><i>..., não é?</i> <i>..., não é verdade?</i> <i>..., não é assim?</i> <i>..., pode ser?</i> <i>Parece-lhe bem?</i> <i>Acha bem?</i></p>
<p><i>Atenuar uma pergunta mais indiscreta</i></p>	<p><i>..., se não é indiscrição.</i> <i>..., só por curiosidade.</i> <i>..., se se pode saber.</i> <i>..., se não se importa de dizer.</i></p>

- Podemos evitar ser demasiado diretos/as ou invasivos/as com expressões de cortesia, como, por exemplo, *se faz favor*, *por favor* ou *desculpe*.
- Quando se trata de temas sensíveis ou quando estamos a falar com pessoas desconhecidas, costumamos também usar expressões como *se não é indiscrição* ou *só por curiosidade*, para atenuar a pergunta. Mesmo existindo a possibilidade de mitigar a pergunta, temos alguma tendência a evitar este tipo de perguntas invasivas.

6. Como é que agradecemos a **um(a) amigo/a** ou a **uma pessoa conhecida**?

Colega: De que é que andas à procura exatamente, só para saber...

João: De um quarto amplo. E, de preferência, no centro.

Colega: Ui... no centro... Vão pedir-te muito dinheiro, está tudo caríssimo, mas pode ser que tenhas sorte. Se souber de alguma coisa, digo-te, está bem?

João: Ok, agradeço-te imenso.

Colega: Ouve, e conta lá... como é que é o apartamento?

João: É espetacular, adorei! É amplo e tem muita luz. Fica um bocado longe do centro, mas pronto...

Colega: Pois, sei bem o que isso é... eu também acabei por ter que ir viver para uma zona residencial porque no centro era tudo caríssimo.

João: Pois... pff... o que é que se há de fazer? Pelo menos posso vir a pé para o trabalho, por isso, obrigado pela sugestão. Aquele *site* é ótimo.



Agradecer a um(a) amigo/a ou a uma pessoa conhecida

<p><i>Agradecer de maneira informal</i></p>	<p><i>Obrigadíssimo/a.</i> <i>Obrigado/a, obrigado/a, obrigado/a.</i> <i>Nem sabes como te agradeço.</i> <i>Agradeço-te de coração.</i></p>
<p><i>Responder a um agradecimento informal</i></p>	<p><i>De nada.</i> <i>De nada. É para isso que servem os amigos.</i> <i>De nada. Estamos aqui para ajudar.</i> <i>De nada. Quando precisares de alguma coisa, diz.</i></p>
<p><i>Responder a um(a) interlocutor(a) a quem pedimos ajuda e que não pode ajudar-nos</i></p>	<p><i>Não faz mal. Obrigado/a na mesma.</i> <i>Não há problema. Obrigado/a na mesma.</i> <i>Não te preocupes. Obrigado/a na mesma.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo que o/a interlocutor(a) não nos tenha podido ajudar, devemos agradecer. • Quando agradecemos, os homens utilizam <i>obrigado</i> e as mulheres <i>obrigada</i>. 	

7. Como é que agradecemos a **uma pessoa desconhecida**?

João: O meu nome é João Santos. Estava a telefonar por causa de um anúncio que colocou no *Casa*, de um quarto com casa de banho privativa, cozinha e sala partilhadas ...

Proprietário: Ah, sim. Olhe, acabo agora mesmo de o arrendar.

João: Oh, não me diga. Que pena! Estava mesmo muito interessado no quarto. Peço desculpa por ter incomodado, então.

Proprietário: Não tem nada que pedir desculpa. Eu é que lamento não poder ajudá-lo. Ia agora mesmo retirar o anúncio do *site*.

João: Bem, obrigado na mesma.

Proprietário: De nada. Espero que consiga encontrar quarto rapidamente. Bom dia e com licença.



Agradecer a **uma pessoa desconhecida**

<i>Agradecer de maneira formal</i>	<p><i>Agradeço(-lhe) imenso.</i></p> <p><i>Muito obrigado/a.</i></p> <p><i>Muitíssimo obrigado/a.</i></p>
<i>Responder a um agradecimento formal</i>	<p><i>De nada.</i></p> <p><i>Não tem de quê.</i></p>
<i>Responder a um(a) interlocutor(a) a quem pedimos ajuda e que não pode ajudar-nos numa situação formal</i>	<p><i>Não faz mal. Obrigado/a na mesma.</i></p> <p><i>Não se preocupe. Obrigado/a na mesma.</i></p> <p><i>Não tem importância. Obrigado/a na mesma.</i></p>

- Mesmo que o/a interlocutor(a) não nos tenha podido ajudar, devemos agradecer, sobretudo se esse/a interlocutor(a) é uma pessoa desconhecida.
- Em português, utilizamos bastante as expressões de agradecimento, sobretudo quando falamos com interlocutores/as desconhecidos/as. Quando estamos a pedir algo que exige um grande esforço por parte do/a interlocutor(a) ou quando queremos ser ainda mais corteses, intensificamos o agradecimento, usando, por exemplo, as fórmulas *Muito/muitíssimo obrigado/a* ou *Agradeço imenso*.

3.2.3. Informação cultural

As condições de vida em Portugal

- Todos os/as portugueses/as e estrangeiros/as (respeitando alguns requisitos) têm o direito de utilizar o Serviço Nacional de Saúde (SNS), que é assegurado pelo Estado português.
- Os centros de saúde são unidades de saúde primária do SNS para situações não urgentes. Em casos urgentes, recorre-se ao hospital. Apesar de público, o SNS tem um pequeno custo: as taxas moderadoras, que variam de acordo com o serviço prestado. Algumas pessoas estão isentas do pagamento destas taxas.
- Também existem hospitais e médicos privados e algumas pessoas têm um seguro de saúde privado.
- Em Portugal, existe um salário mínimo nacional.
- Quando são despedidos/as ou o seu posto de trabalho se extingue, os/as trabalhadores/as têm direito ao subsídio de desemprego.
- Quando uma trabalhadora tem um bebé ou adota uma criança, tem direito a uma licença de parentalidade. O pai também pode gozar esta licença.
- Quando se casam, as pessoas têm direito a dias de licença de casamento.

Alojamento em Portugal

- De modo geral, os/as portugueses/as preferem comprar casa em vez de arrendar.
- Nas cidades, sobretudo cidades grandes, a maior parte das pessoas vive em apartamentos.
- Os apartamentos preferidos para arrendar e comprar são, regra geral, apartamentos T1 (com um quarto), T2 (com dois quartos) ou T3 (com três quartos). Existem também T4 (com quatro quartos) ou mais. Estudantes ou pessoas que vivem sozinhas podem querer arrendar ou comprar um T0, um tipo de apartamento mais pequeno em que a sala, o quarto e uma pequena cozinha, também denominada *kitchenette*, estão juntos. Estes últimos apartamentos (T0) também se chamam estúdios.
- As áreas de uso comum num prédio ou bloco de apartamentos podem ser geridas pelos próprios proprietários dos apartamentos (os condóminos) ou por empresas especializadas na gestão de condomínios.
- Nos arredores das cidades, há, por vezes, zonas residenciais com vivendas geminadas ou isoladas para as pessoas que querem mais privacidade e espaço.
- No meio rural, as pessoas moram, sobretudo, em casas isoladas.

- Os preços de apartamentos e casas dependem, de modo geral, da sua superfície e da sua localização.
- Em algumas cidades grandes existem ainda bairros sociais, compostos por edifícios construídos pelo Estado para abrigar famílias economicamente carenciadas, que pagam valores mais baixos tendo em conta os seus rendimentos.

Organizações Não Governamentais (ONG) em Portugal

- De modo geral, os/as portugueses/as são solidários/as e gostam de ajudar as pessoas com menos recursos económicos.
- Existem várias ONG, que trabalham em defesa de uma causa, por exemplo, a defesa dos direitos humanos, a proteção do meio ambiente ou a proteção dos animais.
- Estas ONG, que funcionam com trabalho voluntário, organizam recolhas de roupa e de alimentos e, por vezes, também espetáculos, para angariar dinheiro.
- No Natal, há muitas campanhas de solidariedade como a recolha de dinheiro e de brinquedos.

3.2.4. Atividades de autoavaliação

Atividade 1

Leia os seguintes enunciados e diga em que contexto seriam mais adequados.

Enunciado 1: Olha, preciso de falar contigo. Sabes de alguém que tenha um quarto para arrendar?

- a) Para iniciar uma conversa com um(a) amigo/a ou uma pessoa conhecida.¹³⁵
- b) Para iniciar uma conversa com uma pessoa desconhecida.

Explicação: Normalmente, não usamos o tratamento informal (*tu*) para nos dirigirmos a pessoas desconhecidas.

Enunciado 2: Faça o favor de dizer.

- a) Para incentivar um(a) amigo/a a falar.
- b) Para incentivar alguém a falar num contexto formal.

Explicação: A frase é demasiado formal e cortês para utilizar com um(a) amigo/a. Além disso, normalmente, usamos o tratamento informal (*tu*) com os/as amigos/as e não usamos a forma

¹³⁵ Tal como na unidade 3, a opção correta é assinalada a verde e a opção incorreta a vermelho.

verbal de 3.ª pessoa (*Faça*).

Enunciado 3: Qual é o documento de que andas à procura?

- a) Para pedir informação a uma pessoa desconhecida.
- b) Para pedir informação a um(a) amigo/a.

Explicação: Não costumamos usar o tratamento informal (*tu*) para nos dirigirmos a pessoas desconhecidas.

Enunciado 4: Desculpe, só mais uma pergunta, se faz favor. Os gastos com o aquecimento estão incluídos no preço da renda?

- a) Para introduzir uma pergunta dirigida a uma pessoa desconhecida.
- b) Para introduzir uma pergunta dirigida a um(a) amigo/a ou pessoa conhecida.

Explicação: Para além de, normalmente, não nos dirigirmos aos/às amigos/as usando a forma verbal na 3.ª pessoa (*Desculpe*), também não costumamos usar tantas expressões de cortesia.

Enunciado 5: De nada. Quando precisares de alguma coisa, diz.

- a) Para responder ao agradecimento de um(a) amigo/a.
- b) Para responder ao agradecimento proferido por uma pessoa desconhecida.

Explicação: Para além de, normalmente, não nos dirigirmos a pessoas desconhecidas usando o tratamento informal (*tu*), também evitamos usar a palavra *coisa* em situações mais formais.

Atividade 2

Relacione as expressões que diria com amigos/as e pessoas conhecidas próximas com as expressões equivalentes que seriam mais adequadas para usar com pessoas desconhecidas.

COM AMIGOS/AS E PESSOAS CONHECIDAS EM CONTEXTOS INFORMAIS	COM PESSOAS DESCONHECIDAS EM CONTEXTOS FORMAIS
a) Obrigada, José.	1. Faça o favor de dizer.
b) Quero perguntar-te uma coisa.	2. Como está?
c) Não faz mal. Obrigado na mesma.	3. Precisava de lhe fazer uma pergunta.
d) És tu, Ana?	4. Muito obrigada, Sr. Pereira.
e) Tudo bem?	5. Estou a falar com a Dra. Sandra?
f) Diz lá.	6. Não se preocupe. Obrigado na mesma.

Solução: a) 4.; b) 3.; c) 6.; d) 5.; e) 2; f) 1

Atividade 3

Selecione a opção mais adequada para completar os seguintes enunciados.

Enunciado 1 - _____, sabes de alguém que ande à procura de um quarto? Quero arrendar um quarto lá em casa para juntar algum dinheiro.

- a) Olha
- b) Bem

Explicação: *Bem* é uma expressão que se utiliza para indicar que se quer finalizar uma conversa ou que se quer mudar de assunto, mas não para conseguir a atenção do/a interlocutor(a), que é o que se pretende conseguir nesta situação.

Enunciado 2 – _____, sabe dizer-me onde é a casa de banho?

- a) Desculpa
- b) Desculpe

Explicação: Quando nos dirigimos a uma pessoa desconhecida, usamos, normalmente, a forma de 3.ª pessoa (já marcada na frase na forma verbal *sabe*). Assim sendo, a forma verbal correta seria, neste caso, *Desculpe*.

Enunciado 3 – _____, tenho que me ir embora. Falamos melhor amanhã.

- a) Bem
- b) Estás a ver

Explicação: Usamos *Estás a ver* para pedir uma confirmação do/a nosso/a interlocutor(a) e não para finalizar uma conversa, tal como se pretende nesta situação.

Enunciado 4 – Olha Bruno, estou a pensar em pedir ao chefe para nos deixar sair mais cedo à sexta-feira. _____?

- a) Parece-lhe bem
- b) Achas bem

Explicação: Quando falamos com um(a) colega de trabalho, costumamos utilizar o tratamento informal (*tu*), pelo que a opção a) é demasiado formal para esta situação.

Enunciado 5 – A casa de banho é individual, _____?

- a) pois é
- b) não é

Explicação: A expressão *pois é* utiliza-se para expressar acordo com algo que alguém disse e não em enunciados de natureza interrogativa.

Atividade 4

Escolha a opção mais adequada à situação apresentada.

Situação 1 – Encontra um(a) amigo/a na rua. Como é que o cumprimenta?

- a) Então, tudo bem?
- b) Boa tarde! Como está?

Explicação: Normalmente, tratamos os/as amigos/as por *tu* e não usando a forma de 3.ª pessoa (*está*).

Situação 2 – Quer pedir uma informação a um(a) amigo/a. Como é que inicia a pergunta?

- a) Olha, precisava de te perguntar uma coisa.
- b) Desculpe interromper, precisava de lhe pedir uma informação.

Explicação: Normalmente, tratamos os/as amigos/as por *tu* (tratamento informal). A resposta b) é demasiado formal para a situação.

Situação 3 – Um(a) colega de trabalho com quem não tem uma relação de proximidade agradece-lhe a ajuda que lhe deu na finalização de um trabalho. Como é que lhe responde?

- a) De nada. Estamos aqui para ajudar.
- b) Não tem de quê. Fico contente por ter podido ajudar.

Explicação: A resposta a) é demasiado informal para usar nesta situação. Quando não temos uma relação de proximidade com um(a) colega de trabalho ou quando esse/a colega é mais velho/a do que nós, costumamos usar a forma de 3.ª pessoa.

Situação 4 – Vê um anúncio num jornal acerca de um quarto para arrendar. Telefona para a pessoa indicada no anúncio e quer assegurar-se de que a pessoa com quem está a falar é a indicada no jornal. Como formula a pergunta?

- a) Estou a falar com a Joana?
- b) Estou a falar com a D. Joana Martins?

Explicação: Quando estamos a falar ao telefone com uma pessoa desconhecida, não é adequado dirigirmo-nos ao/à nosso/a interlocutor(a) apenas pelo nome próprio.

Situação 5 – Quer pedir mais informação acerca de uma casa que viu num anúncio. Como pede essa informação à pessoa desconhecida que arrenda a casa?

a) Quero saber mais coisas da casa.

b) Podia dar-me mais algumas informações acerca da casa, se não se importa?

Explicação: Quando queremos pedir uma informação a uma pessoa desconhecida, devemos ser delicados e recorrer a expressões de cortesia (por exemplo, *se não se importa*). O recurso ao pretérito imperfeito do indicativo (*podia*), em vez do presente do indicativo (*quero*), também faz com que o pedido seja mais formal e cortês.

Atividade 5

Leia o seguinte diálogo e, em seguida, selecione a opção mais adequada à situação.

A sua amiga Maria quer arrendar um quarto. Por isso, consulta o *site Casa* e, ao ver um anúncio de um quarto que lhe parece interessante, telefona para o proprietário da casa.

A - Estou?

B - Boa tarde. **É o Bernardo?** / **Estou a falar com o Sr. Bernardo de Oliveira?**

A - Sim, sou eu. Em que posso ajudar?

B - **Sou a Maria.** / **O meu nome é Maria Almeida.** Estava a telefonar-lhe porque vi um anúncio no *site Casa*, sobre um quarto que tem para arrendar na Rua das Flores.

A - Sim. **O que é que quer?** **Faça o favor de dizer.**

B - **Quero mais informações sobre o quarto.** / **Queria pedir-lhe mais informações acerca do quarto, se fosse possível.**

A - Claro que sim. O que é que gostava de saber?

B - O anúncio indica que o quarto é luminoso e que tem casa de banho privativa, mas não menciona nada acerca do aquecimento central, nem acerca da luz e da água... E eu **quero saber** / **gostava de saber** se esses gastos estão incluídos no preço da renda ou se ainda teria que acrescentar esses gastos ao valor da renda.

A - Olhe... a água está incluída, mas a luz e o aquecimento central são à parte.

B - Certo. **Quero ir ver** / **Gostaria de ir ver** o quarto e a casa, para ficar com uma ideia de como são, se fosse possível.

A - Claro que sim. Olhe, hoje à tarde não lhos posso mostrar, mas amanhã depois das 18h tenho disponibilidade.

B - Isso seria ótimo. **Às 18h20, então.** / **Podia ser por volta das 18h20?** Saio do trabalho às 18h e ainda demoro cerca de uns 15 a 20 minutos a chegar.

A - Sim, pode. Lá estarei à sua espera. O número da porta é o 49. **Se não te importas** / **Se não se importa**, encontramos-nos à entrada do prédio.

B - Combinado. **Obrigado** / **Obrigada** pela atenção e até amanhã.

A - Não tem de quê. Até amanhã. **Com licença.** / **Tchau!**

Explicações:

É o Bernardo?: Este pedido de confirmação é demasiado informal para a situação, devendo ser usado entre amigos/as ou conhecidos/as. Quando, numa chamada telefónica formal, queremos confirmar a identidade da pessoa a quem estamos a telefonar, devemos referir-nos à pessoa pelo seu nome próprio e apelido, sendo a fórmula *Estou a falar com o/a senhor/a...* mais adequada do que apenas *É o/a...*

Sou a Maria.: Quando falamos com pessoas desconhecidas, sobretudo em contextos formais, é mais recorrente utilizarmos as fórmulas *Chamo-me...* e *O meu nome é...*, dizendo não só o nosso nome próprio, mas também o apelido, como acontece em *O meu nome é Maria Almeida*. A fórmula *Sou o/a...* usa-se mais quando nos apresentamos a pessoas da mesma idade ou em contextos informais.

O que é que quer?: Apesar do tratamento de 3.ª pessoa, a pergunta é demasiado rude e informal para se dirigir a um(a) desconhecido/a.

Quero mais informações sobre o quarto.: Este pedido de informação é demasiado direto. Quando pedimos algo a pessoas desconhecidas, devemos ser mais corteses e usar fórmulas que indicam cortesia, por exemplo, o verbo *querer* no pretérito imperfeito do indicativo (como em *Queria pedir-lhe...*).

quero saber: Esta afirmação é demasiado impositiva e pode ser interpretada como rude. Quando queremos pedir algo a uma pessoa desconhecida, devemos ser mais corteses, por exemplo, colocando o verbo no pretérito imperfeito do indicativo ou expressando-nos de forma mais indireta, por exemplo, através do verbo *gostar* no pretérito imperfeito do indicativo seguido de infinitivo, como acontece em *gostava de saber*.

Quero ir ver: Esta opção é demasiado impositiva e pode ser interpretada como rude. Com desconhecidos/as, costumamos ser corteses e utilizar fórmulas educadas, formulando a pergunta de forma mais indireta, por exemplo, com a fórmula *será que...*

Às 18h20, então.: Num contexto formal, será mais adequado propor e não impor uma hora, atenuando a proposta com uma expressão como, por exemplo, *por volta das*.

Se não te importas: Apesar de esta formulação expressar cortesia, não é comum dirigirmo-nos a uma pessoa desconhecida recorrendo ao tratamento informal (*tu*). O mais adequado é o tratamento de 3.ª pessoa: *Se não se importa*.

Obrigado.: Quando uma mulher agradece, utiliza *Obrigada* e não *Obrigado*.

Tchau!: Esta expressão é demasiado informal para nos despedirmos de uma pessoa desconhecida, sendo mais utilizada entre amigos/as e conhecidos/as. Além disso, no contexto de chamadas telefónicas formais entre desconhecidos/as, é comum a pessoa que desliga o telefone pedir licença, recorrendo à fórmula *Com licença*.

Considerações finais

A chegada crescente, à União Europeia, de migrantes e refugiados, que se tem vindo a verificar nos últimos anos, tem levado as suas instituições a tomar medidas com o objetivo de melhor integrar estes recém-chegados. É esse objetivo de integração, tanto a nível linguístico como sociocultural, que norteia o projeto multilingue internacional INCLUEED (“Social cohesion and INCLUsion: Developing the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics”), no qual a Universidade de Coimbra participa.

O trabalho que acabamos de expor surge integrado neste projeto, na medida em que apresenta a criação de duas unidades didáticas que foram incluídas no curso multilingue “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”, um dos resultados mais significativos deste projeto INCLUEED. O referido curso está direcionado a aprendentes com competências linguísticas de nível intermédio na língua oficial do país de acolhimento que querem desenvolver as suas competências pragmáticas e socioculturais e é composto por quatro unidades didáticas, tendo, para as últimas duas, contribuído o presente trabalho.

Para a elaboração das unidades, partimos, em primeiro lugar, das indicações relativamente à estrutura e temática que as unidades a ser produzidas deveriam exibir, uma vez que, como supramencionado, estas unidades fariam parte de um curso multilingue, com uma matriz geral comum a todas as línguas de instrução. Na posse desta informação, procedemos, então, ao levantamento de bibliografia pertinente para compor o enquadramento teórico que orientaria a elaboração das unidades 3 e 4, a saber, estudos clássicos e mais atuais acerca da cortesia linguística e alguns dos trabalhos seminais da Análise Conversacional, a análise que nos pareceu mais adequada para observar e investigar a organização de conversações espontâneas mais informais.

Assim, a unidade 3 está centrada nos recursos linguísticos que favorecem a criação de enunciados mais corteses e, em especial, em alguns atos expressivos essenciais para o desenvolvimento de relações sociais profícuas, tais como os agradecimentos, os elogios ou as congratulações. A unidade 4, por sua vez, trata a estrutura da interação verbal, centrando-se, nomeadamente, nas sequências de início e de fecho das conversações espontâneas mais informais. Esta última unidade dedica ainda algum espaço ao estabelecimento de uma conversa telefónica formal. Quanto à sua estrutura, as duas unidades estão divididas, essencialmente, em três grandes partes: iniciam-se com quatro diálogos que constituem o ponto de partida para explicitar os valores pragmáticos de alguns dos recursos linguísticos neles usados; segue-se a exposição de alguns dados socioculturais relacionados com os temas abordados nos diálogos (um evento social dinamizado por uma ONG, no que diz respeito à unidade 3, e o arrendamento de um quarto, no que concerne à unidade 4); as unidades terminam com a sugestão de algumas atividades de autoavaliação, as

quais fornecem aos aprendentes *feedback* imediato, que poderão ser realizadas caso estes pretendam reforçar e avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade.

Cabe referir que embora os recursos e atividades de autoavaliação criados tenham sido elaborados, principalmente, para serem utilizados pelos aprendentes de forma autónoma, os mesmos podem, igualmente, servir como material de apoio em cursos dedicados a este grupo de aprendentes. Com efeito, os estudos analisados na parte I deste trabalho, referente ao enquadramento teórico, sugerem que estes materiais de aprendizagem digitais funcionam melhor quando utilizados em combinação com aulas presenciais (cf. 1.1. da parte I).

Resta esperar que as unidades didáticas criadas possam cumprir o seu propósito e servir para que estes aprendentes adquiram, efetivamente, uma maior competência pragmática e sociocultural. Neste sentido, seria, inclusive, interessante se as respostas dos aprendentes às unidades do curso pudessem (naturalmente, de forma anónima) ficar, de alguma forma, armazenadas num sistema a que se pudesse ter acesso, de modo a poder avaliar não só a evolução dos aprendentes, mas também, e sobretudo, a pertinência e eficácia das unidades elaboradas.

Tanto a cortesia linguística como a interação verbal constituem questões de investigação ainda pouco estudadas no âmbito do ensino e aprendizagem de LNM e, particularmente, do português como língua não materna, pelo que urge a realização de trabalhos que abordem as duas problemáticas. Neste sentido, ressaltamos a pertinência de iniciativas que, tal como o curso “Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu”, coloquem a ênfase no desenvolvimento da competência pragmática, tendo em conta o seu impacto, como vimos no enquadramento teórico, para a comunicação intercultural.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- A.A. (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-659-4>
- Alcón-Soler, E. (2012). Discourse and pragmatics in SLA. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 178-186). Taylor & Francis Group.
- Alves, A. L. P. (2012). *Os marcadores conversacionais no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. [Relatório Final de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66474/2/28287.pdf>
- Alves, C. A. (2002). Aspectos da ilocução na interação verbal em contexto pedagógico. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 149-167.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 63(1), 68-86. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x>
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Pragmatics in second language acquisition. In S. M. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 147-162). Taylor & Francis Group.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series Volume 7* (pp. 21-39). Division of English as an International Language. Intensive English Institute. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. Grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, K. (2003). Introduction to teaching pragmatics. *English Teaching Forum*, 41(3), 37-39.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B., Mahan-Taylor, R., Morgan, M., & Reynolds, D. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.

- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins Publishing Company.
- Batoréo, H. J. (2015). Recensão Crítica I. R. Seabra (dir. e coord.) Cortesia: Olhares e (Re)invenções. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 10, 167-174. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14023.pdf>
- Brait, B. (1995). O processo interacional. In D. Preti (Org.), *Análise de textos orais* (pp. 189-214). Humanitas FFLCH/USP.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978/1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carapinha, C., & Plag, C. (2017). All good things come in threes – O 3º turno na interação native/não nativo em contexto colaborativo. *Ricognizioni. Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, 4(8), 31-47.
- Carapinha, C., Martins, C. dos S. P., & Vieira, M. C. (2018). Sequências de abertura em interações orais nativo-não nativo: orientações para e-tutores. In J. Rodríguez Torres, C. I. Hunt Gómez, & A. Barrientos Báez (Coords.), *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 113-128). Gedisa.
- Carreira, M. H. (1995). Pedido de desculpa e delicadeza: para o estudo dos seus processos linguísticos em português. In *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 105-116). APL.
- Carreira, M. H. (2005). Politeness in Portugal: How to Address Others. In L. Hickey, & M. Stewart (Eds.), *Politeness in Europe* (pp. 306-316). Multilingual Matters.
- Carreira, M. H. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. R. Seabra (Dir. e Coord.), *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções* (pp. 27-46). Chiado Editora.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística.
- Castaño-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: A qualitative analysis of three types of learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 1-21.

<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3382>

- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler, & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Ciglič, B. P., Schyvens, H., Fuentes Rodríguez, C., & Castele, A. V. (2021). Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/LE: proyecto telecolaborativo. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 12, 141-161.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Culpeper, J., & Hardaker, C. (2017). Impoliteness. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp. 199-225). Palgrave Macmillan.
- Culpeper, J., Haugh, M., & Kádár, D. Z. (2017). Introduction. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan.
- Culpeper, J., & Terkourafi, M. (2017). Pragmatic Approaches (Im)politeness. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp. 11-39). Palgrave Macmillan.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2017). *Nova gramática do português contemporâneo* (7ª ed.). Lexikon.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Duarte, I. M. (2011). Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. *Matraga*, 18(28), 84-101. <https://doi.org/10.12957/matraga>
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. St. Jerome Publishing.
- Fávero, L., & Andrade, M. L. (2015). Cortesia verbal e ensino de língua: reflexões sobre competência comunicativa, jogo interpessoal e normatividade. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 17(1), 101-129. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p101-129>
- Fernandes, G. (2010). O princípio da cortesia em português europeu. In M. Iliescu, H. M. Siller-Runggaldier, & P. Danler (Eds.), *Actes du XXXVe Congrès International de Philologie Romanes, Tome V* (pp. 39-48). De Gruyter.
- Fonseca, J. (1991). Heterogeneidade na língua e no discurso. *Revista da Faculdade de Letras:*

Línguas e Literaturas, 8, 261-304.

- Freitas, T. (2010). O português ao telefone: Sequência de Abertura. In M. Oliveira, Jr. (Org.), *Estudos de Corpora: Da Teoria à Prática* (pp. 261-288). Edições Colibri.
- Frobenius, M. (2011). Beginning a monologue: The opening sequence of video blogs. *Journal of Pragmatics*, 43, 814-827. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.018>
- Galindo Merino, M. M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 19, 137-155.
- Garrido Rodríguez, M. del C. (2006). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. In C. de la Hoz Fernández (Ed. Lit.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 308-317). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*. Anchor Books: Doubleday & Company, Inc.
- Gomez-Laich, M. P. (2016). Second language learners' divergence from target language pragmatic norms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 249-269. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.2.4>
- Gonçalves, M. R. 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, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23843/1/Tese%20Vers%c3%a3o%20Definitiva.pdf>
- Gouveia, C. A. M. (1996). Pragmática. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. M. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2.ª ed. (pp. 383-419). Caminho.
- Grande Alija, F. J. (2006). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. In C. de la Hoz Fernández (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 332-342). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, volume 3 Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (1993). Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español. *Diálogos hispánicos*, 12, 149-180.
- Hymes, D. H. (1971). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Kádár, D. Z., & Haugh, M. (2013). *Understanding Politeness*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139382717>
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K.R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 33-60). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). Polidez e impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses. In I. R. Seabra (Dir. e Coord.), *Cortesía: Olhares e (Re)invenções* (pp. 47-82). Chiado Editora.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales: Variations culturelles et échanges rituels*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness: or, Minding Your P's and q's. *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 9(1), 292-305.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lima, J. P. (2007). *Pragmática Linguística*. Caminho.
- Lima, J. P. (1983). *Linguagem e Acção. Da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática*. Apaginastantas.

- Lopes, A. C. M. (2020). Repensar os Marcadores Discursivos: um estudo de caso. In I. M. Duarte e R. Ponce de León (Eds.), *Marcadores discursivos. O português como referência contrastiva* (pp. 121-135). Peter Lang GmbH.
- Lopes, A. C. M. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1604-9>
- Lopes, A. C. M. (1997). Então: elementos para uma análise semântica e pragmática. In I. Castro (Org.), *Atas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 177-190). APL.
- Maíz-Arévalo, C. (2017). Expressive Speech Acts in Educational e-chats. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 5(2), 151–178. <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0016>
- Mills, S. (2011). Discursive Approaches to politeness and impoliteness. In Linguistic Politeness Research Group (Eds.), *Discursive Approaches to Politeness* (pp. 19-56). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110238679>
- Nascimento, M. F. B. do. (2020). Formas de Tratamento. In E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura, A. Mendes, & A. Andrade (Coords.), *Gramática do Português*, volume III (pp. 2701-2732). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, M. F. B. do, Mendes, A., & Duarte, M. E. L. (2018). Sobre formas de tratamento no português europeu e brasileiro. *Diadorim*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2018.v20n0a23276>
- Norrick, N. R. (1978), Expressive illocutionary acts. *Journal of Pragmatics*, 2(3), 277-291.
- Palrilha, S. M. R. (2009). *Contributos para a análise dos actos ilocutórios expressivos em português*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. <https://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/silveriamariamospalrilha>
- Pimentel, A., & Silva, F. (2014). Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso. In A. Chenoll, B. Sieberg, M. Franco, & V. Lindemann (Coords.), *Falar – Speaking. A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira* (pp. 164-191). Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Schegloff, E. A. (2017). Conversation Analysis. In Y. Huang (Ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics* (pp. 435-449). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199697960.001.0001>
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111-151.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43-57). Oxford University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schneider, K. P., & Barron, A. (2008). Where pragmatics and dialectology meet: Introducing variational pragmatics. In K. P. Schneider, & A. Barron (Eds.), *Variational Pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 1-32). John Benjamins Publishing Company.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Sifianou, M., & Blitvich, G.-C. (2017). (Im)politeness and Cultural Variation. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp. 571-599). Palgrave Macmillan.
- Silva, F. C., & Costa, E. J. (2020). O ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19(1), 125-143. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>
- Stalnaker, R. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5/6), 701-721.
- Stalnaker, R. (1974). Pragmatic presuppositions. In M. Munitz, & P. Unger (Eds.), *Semantics and philosophy* (pp. 197-214). New York University Press.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000018>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Tulgar, A. T. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(1), 10-19. <https://doi.org/10.32959/tojelt.229304>

Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel Practicum.

Yahiaoui, K. (2020). Les interactions en ligne/les interactions en présentiel : étude comparative. *Multilinguales*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4670>

Yngve, V. (1970). On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 70, 567-577.

Yuka, A. (2008). Closing Section in "Oral Communication I" Textbooks. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 50(3,4), 111-124.