

## Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira

**GOMES, CARLOS**  
carlos\_gommes@msn.com

Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
Investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto

**SILVA, FÁTIMA**  
mhenri@letras.up.pt

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
Investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

**PALAVRAS-CHAVE:**  
atenuação;  
intensificação;  
português;  
língua;  
estrangeira.

**RESUMO:** O trabalho apresentado é o resultado de um projeto de investigação-ação efetuado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e consiste na apresentação de resultados decorrentes de um caso em estudo centrado no ensino-aprendizagem de mecanismos de atenuação e intensificação, efetuado numa turma de nível C (QÉCR). Este projeto de investigação-ação teve como objetivos fazer uma exploração linguístico-pragmática da atenuação e da intensificação, e, de seguida, proceder a uma fundamentação pedagógico-didática dos dois mecanismos no âmbito do ensino do Português Língua Estrangeira, e, por fim, implementar em sala de aula um plano de ação decorrente da investigação efetuada. Os resultados obtidos permitiram verificar uma aplicação correta e eficaz dos mecanismos de atenuação e intensificação por parte dos aprendentes quer na escrita, quer na oralidade, além da utilização de diferentes tipos destes mecanismos que, consequentemente, resultaram em termos globais num desenvolvimento da competência comunicativa.

**KEYWORDS:**  
attenuation;  
intensification;  
portuguese;  
foreign;  
language

**ABSTRACT:** The present work is the result of an action research project made under the Portuguese as a Foreign Language Master's in FLUP, and consists on the presentation of results arising from a case study centered on the teaching-learning of attenuation and intensification mechanisms, made in a level C class. This action research project aimed at making a pragmatic-linguistic exploration of attenuation and intensification, then, to make a pedagogical-didactic of the two mechanisms under Portuguese as a Foreign Language teaching, and, lastly, to implement on classroom an action plan arising from the research conducted. The results obtained in this work showed a correct and effective application of the attenuation and intensification mechanisms by the learners either in writing or in oral, besides the use of different kinds of these mechanisms that, consequently, resulted in an overall development of communicative competence.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado de um projeto de investigação-ação efetuado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, um caso em estudo centrado no ensino-aprendizagem de mecanismos de atenuação e intensificação numa turma de português língua estrangeira (PLE) de nível C<sup>1</sup>.

1. Este nível foi atribuído em função dos descritores de desempenho definidos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

O trabalho desenvolvido reflete uma pedagogia centrada no oral, mais concretamente, na conversação, assumindo como objetivo central o desenvolvimento da competência conversacional dos aprendentes. Neste sentido, este projeto de investigação-ação estrutura-se a partir destes dois conceitos-chave: conversação e competência conversacional. A conversação

es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana, y, además, la constatación de que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos (Cestero Mancera, 2012: 33).

Por sua vez, a competência conversacional deve ser entendida

la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común (Ambjoern, 2008: 3).

Tendo como ponto de referência estes princípios, definimos como objeto específico deste projeto o ensino-aprendizagem de mecanismos de atenuação e intensificação como estratégias de modalização do discurso oral, por considerarmos que o seu tratamento é pertinente e necessário, na medida em que constituem um mecanismo recorrente nas interações orais dos falantes de uma língua, pois todo o indivíduo, enquanto membro de uma sociedade, procura, através da interação oral com o outro, manifestar o acordo, mediar o desacordo, ou

ainda enfatizar o acordo ou o desacordo. Trata-se, por conseguinte, de estratégias linguístico-discursivas que contribuem de forma relevante para a eficácia comunicativa dos falantes e que fazem parte do conhecimento interiorizado dos falantes com essa L1, mas que, para um falante dessa língua como L2, são frequentemente opacos, devendo, por isso, ser objeto de uma atenção particular, que contemple o seu tratamento implícito e explícito em sala de aula, cumprindo os seguintes objetivos gerais: i) desenvolver as estratégias de gestão da interação verbal; ii) promover o uso adequado de mecanismos de atenuação e intensificação no discurso; iii) desenvolver a competência linguístico-discursiva dos estudantes; e iv) potenciar a sua competência pragmático-discursiva.

À formulação destes objetivos estão subjacentes três questões centrais de pesquisa:

— Qual é a relevância da aprendizagem dos mecanismos de atenuação e de intensificação para os estudantes uma língua estrangeira (LE)?

— Que mecanismos de atenuação e de intensificação devem ser trabalhados com os estudantes?

— Como se deve operacionalizar uma ação pedagógica que promova nos aprendentes a aquisição destas duas estratégias de modalização discursiva, com consequências positivas no desenvolvimento da sua competência conversacional?

A resposta a estas questões está na base do projeto de investigação-ação proposto, cuja descrição corresponde à estrutura deste artigo, visto que se centra em dois domínios distintos, a fundamentação teórica e a aplicação, subdivididos em quatro secções, nas quais se procede, respetivamente, 1) ao enquadramento teórico da atenuação e da intensificação, através de uma exploração linguístico-pragmática do problema; 2) à fundamentação pedagógico-didática do tema, com a definição do seu lugar e da sua pertinência no ensino do PLE e a sistematização das estruturas atenuadoras e intensificadoras utilizadas na intervenção pedagógico-didática; 3) à descrição da intervenção pedagógico-didática, considerando a metodologia utilizada, os

participantes do estudo, os objetivos da intervenção, a planificação efetuada e as atividades implementadas; e 4) à apresentação e análise dos resultados obtidos, assim como a algumas considerações finais sobre o projeto implementado.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LINGUÍSTICO-PRAGMÁTICO**

O enquadramento teórico linguístico-pragmático deste estudo parte dos conceitos de Cortesia Linguística (Grice), Face (Goffman 1967), Princípio da Cooperação, Máximas Conversacionais, de Grice (1975), e Princípio da Cortesia, de Leech (1983). A teoria de Brown e Levinson (1987) e de Kerbrat-Orecchioni (1996), que relacionam cortesia e face, têm também um papel fundamental neste trabalho, assim como a inclusão da atenuação e da intensificação como formas de modalização do discurso. A fase complementar do enquadramento teórico diz respeito à descrição, explicação e exemplificação da atenuação e da intensificação, com base em Briz (2005) e Albelda Marco (2005), respetivamente.

### **1.1. QUADRO TEÓRICO GERAL SOBRE A CORTESIA LINGUÍSTICA**

O quadro teórico que suporta o trabalho centra-se em princípios de análise pragmática e interacional, entre os quais a cortesia linguística, que tem como objeto de estudo as produções verbais e não-verbais que expressam cortesia e descortesia, utilizadas pelos falantes nas mais variadas formas de interação e funcionando como um conjunto de normas sociais impostas pela sociedade como auxiliares da regulação do comportamento dos seus membros (cf. Escandell Vidal, 1996: 36). Haverkate (1994: 14) utiliza o termo “contrato social-conversacional”, que remete para o cariz sociolinguístico, de boa educação e delicadeza, mas também, interacional, dos mecanismos de cortesia linguística.

Neste sentido, os participantes da interação verbal apoiam-se nessa espécie de “contrato”, que, segundo Grice (1975), assenta num esforço cooperativo por parte dos intervenientes e se pode designar como Princípio da Cooperação, uma regra implícita da comunicação linguística

fulcral para a sua eficácia e objetivo, que consiste em: “Make your conversational contribution such as required, at the stage at which occurs, by the accepted purpose or direction of the talk Exchange in which you are engaged (Grice, 1975: 45). De forma a complementar o Princípio da Cooperação, Grice formulou quatro Máximas Conversacionais (qualidade, quantidade, relação e modo), que constituem princípios gerais, normas específicas, que estão na base do Princípio da Cooperação, e são indispensáveis para o sucesso da interação (cf. Grice, 1975: 45-46).

Um dos problemas inerentes à teoria das máximas conversacionais de Grice prende-se com o facto de elas poderem ser desrespeitadas<sup>2</sup>, ainda que, na maioria das vezes, intencionalmente, de modo a obter-se uma finalidade específica, originando assim uma implicatura que decorre da capacidade de interpretar e compreender enunciados desrespeitadores das máximas conversacionais, mas que segue, num nível superior, o Princípio da Cooperação.

De forma análoga a Grice, Leech (1983) estabeleceu o Princípio de Cortesia, que funciona para garantir a manutenção da cooperação na interação e pode ter dois polos, um positivo e um negativo, e formulou também um conjunto de máximas baseadas em fatores minimizadores e maximizadores: tato, generosidade, aprovação, modéstia, unanimidade e simpatia (cf. Leech, 1983: 132).

## 1.2. RELAÇÃO CORTESIA-FACE

Claramente associado a estes conceitos e com papel relevante neste domínio, consideramos o conceito de face<sup>3</sup>, desenvolvido por Goffman (1987), que consiste na construção de uma autoimagem por parte do “eu”, com o intuito de a resguardar, no entanto, no caso de alterar a sua linha de ação, o falante pode perder a sua face, levando a uma desaprovação social. Todos os indivíduos possuem uma face positiva e negativa: a positiva diz respeito à imagem positiva que o indivíduo tem de si próprio e quer ver reconhecida socialmente; a negativa refere-se ao desejo de cada indivíduo de que os seus atos não sejam ameaçados por outros membros da sociedade. (cf. Haverkate 1994: 18).

2. Sobre a violação das máximas e produção de cortesia, Lauerbach (1989: 30) afirma: “We know that when we are being polite, we tend not to be as truthful as Grice enjoins us to be, nor as brief and clear to the point – politeness has to be paid for, with insincerity, vagueness and verbosity.”

3. “The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes (...)” (Goffmann, 1987: 5).

4. Originalmente editada em 1978 com o título *Questions and Politeness* – *Strategies in Social Interaction*.

Brown e Levinson, através da obra intitulada *Politeness: Some Universals in Language* (1987)<sup>4</sup> contribuíram de forma significativa para a relação entre cortesia linguística e face através do conceito de “Atos Ameaçadores de Face” (AAF), isto é, atos que podem ameaçar ambas as faces dos interlocutores. Para estes autores, existem três fatores fundamentais que orientam a escolha de manifestações linguísticas corteses, em termos de avaliação da gravidade dos AAF: i) a relação de poder, ii) a distância social entre os interlocutores e iii) o grau de imposição do ato de fala em determinada cultura. Com base nestes critérios, distinguem entre estratégias de cortesia positiva, que facilitam a aproximação e a solidariedade entre os interlocutores e têm como objetivo compensar a face positiva do interlocutor, e estratégias de cortesia negativa, que intensificam a distância entre locutor e interlocutor e diminuem o peso da solidariedade. Neste contexto, a cortesia é fundamental na mediação entre a vontade do falante em atingir um objetivo e o cuidado em não produzir um ato ameaçador de face.

5. Tradução nossa.

Considerando esta teoria redutora e excessivamente pessimista no que toca às relações sociais, Kerbrat-Orecchioni (1996: 51-54) introduziu o conceito de FFA's (face flattering acts), ou atos valorizadores de face<sup>5</sup>, de comportamento estimulante e valorativo para a relação dos interlocutores, que manifesta uma visão mais positiva em relação à manutenção das faces, funcionando como complemento à teoria dos AAF de Brown e Levinson, pois distingue cortesia negativa e cortesia positiva, acentuando o seu caráter valorizador e positivo, em detrimento do caráter mais ameaçador e negativo da teoria dos AAF. No seu sistema de cortesia, Kerbrat-Orecchioni definiu ainda um conjunto de princípios reguladores dos comportamentos linguísticos que o locutor deve adotar em relação ao seu interlocutor e em relação a si próprio, e que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, sendo materializados através de atos de cortesia positiva e negativa.

A autora refere ainda dois conceitos-chave para este estudo: cortesia mitigadora e cortesia valorizadora. A mitigadora é de natureza abstencionista ou compensatória e consiste em evitar produzir um AAF, enquanto a valorizadora efetua atos valorizadores de face sem risco de

ameaças. Assim, a cortesia mitigadora implica distanciamento do locutor da mensagem para se aproximar do interlocutor e evitar tensões, enquanto a valorizadora expressa proximidade social através de atos verbais valorizadores. Por isso, a cortesia mitigadora está ligada, tendencialmente, a mecanismos de atenuação e a valorizadora, a mecanismos de intensificação.

### **1.3. ATENUAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE MODALIZAÇÃO DO DISCURSO**

Tanto a atenuação como a intensificação são formas de modalização do discurso, integrando-se no fenómeno linguístico da modalização.

Coletta (1998 : 72) considera que a modalização

consiste pour le locuteur et en se positionnant dans l'interlocution par rapport à son interlocuteur, par rapport à soi-même et par rapport au monde référence, à modérer son propos, à en atténuer la force, à moduler sa responsabilité, à ne pas présenter les faits de manière trop abrupte ou négative son interlocuteur.

Charaudeau, por sua vez, considera a modalização como “une partie du phénomène d'énonciation...qui permet d'expliciter ce que sont les positions du sujet parlant rapport à son interlocuteur, à lui-même, et à son propos” (1992: 572) e pode recair sobre o enunciado, sobre parte dele, ou sobre todo o texto ou discurso.

Há essencialmente três tipos de operações de modalização que afetam a atenuação e a intensificação: i) modalização ilocutória, que diz respeito à forma como o locutor realiza a sua ilocução; ii) modalização enunciativa, utilizada pelo locutor para atenuar e intensificar a força da sua ilocução, mas também para relativizar ou distanciar-se do seu objetivo; e iii) modalização referencial, que consiste na forma como o locutor apresenta o referente na sua proposição.

Os fenómenos em análise neste estudo exibem muitas vezes marcas do 'eu' no discurso, ou, no caso de elas não existirem, apresentam um objetivo que faz parte da estratégia enunciativa. Desta forma, trata-se de dois processos complementares da modalização dos discursos, que

representam uma estratégia, na maioria das vezes consciente, de provocar determinado efeito no interlocutor. Neste contexto, a modalização avaliativa é a que melhor enquadra a atenuação e a intensificação, pois está ligada às escolhas, objetivos, avaliações e juízos de valor dos locutores.

#### 1.4. ATENUAÇÃO

Em traços gerais, a atenuação, também referida na literatura como ‘mitigação’<sup>6</sup>, opera essencialmente como uma medida preventiva para suavizar, mitigar, reduzir e debilitar efeitos nefastos decorrentes de determinados atos de fala, podendo atuar ao nível do conteúdo proposicional ou da força elocutiva de um enunciado.

Ainda que grande parte da literatura atual estabeleça um paralelismo entre atenuação e cortesia linguística, por considerar que a atenuação é um modo de expressão de cortesia, isto é, a face linguística do que é cortês, não partilhamos esta orientação, preferindo a proposta de Briz (1998), que defende que a atenuação é uma estratégia que se usa mais por eficácia do que por cortesia e que os atenuantes funcionam como movimentos táticos “para ganhar o jogo conversacional” (1998: 146), no contexto do qual a cortesia é uma das forças motrizes da atenuação, mas não a única.

Esta distinção é reforçada por Briz (2003, 2004) na sua afirmação de que a atenuação está socialmente relacionada com a proteção de imagem, com ou sem cortesia, e linguisticamente relacionada com a argumentação e minimização do benefício do locutor ou do descordo, enquanto a cortesia representa socialmente aproximação, mas distanciamento em termos linguísticos linguisticamente. Assim, em geral, o grau de atenuação é proporcional ao grau de formalidade da situação comunicativa: em contextos mais formais existe maior necessidade de preservação das faces, traduzida em parte pela maior ocorrência de mecanismos de atenuação, o que não acontece em contextos menos formais, visto que o maior grau de familiaridade e, por vezes, de coloquialidade, faz com que haja um menor risco de ameaça da face.

6. Denominação utilizada por autores como Fraser (1980), Caffi (1999); Brown e Levinson (1987), Leech (1983), Kerbrat-Orecchioni (1996), entre outros.



Os mecanismos de atenuação, que cumprem três funções – autoproteção, prevenção e reparação – são influenciados por três tipos de fatores - estruturais, enunciativos e situacionais -, apresentam vários tipos e atualizam diferentes procedimentos linguísticos, sintetizados no quadro 1<sup>7</sup>.

TIPOS DE ATENUAÇÃO	MECANISMOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS
<p><b>ESTRITAMENTE PRAGMÁTICA</b></p> <p>↓</p> <p>Mitigação da força ilocutiva de um ato assertivo, exortativo ou comissivo, com minimização do papel do “eu” e do “tu”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– verbos performativos que expressam ação, intenção ou ponto de vista</li> <li>– modificação do verbo performativo</li> <li>– modificações modalizadoras «na margem» (fórmulas rituais, locuções, modismos e outras expressões)</li> <li>– invocação de outras vozes</li> <li>– elipse da conclusão</li> <li>– impessoalização do ‘eu’ (‘-se’; ‘ninguém’)</li> <li>– despersonalização do ‘tu’</li> </ul>
<p><b>SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA</b></p> <p>↓</p> <p>Minimização das ações através da modificação direta de algum dos elementos que a compõem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– atenuação de um elemento por modificação gramatical ou léxica</li> <li>– atenuação de toda a proposição</li> </ul>
<p><b>DIALÓGICA</b></p> <p>↓</p> <p>Mitigação do desacordo em relação à intervenção do outro, no intercâmbio linguístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– expressão de incerteza ou fingimento de ignorância ou incompetência perante o dito do interlocutor</li> <li>– manifestação de concordância parcial</li> <li>– redução ao mínimo o desacordo</li> <li>– impessoalização do desacordo</li> </ul>

7. Para uma descrição mais pormenorizada das funções dos mecanismos de atenuação e dos fatores que os influenciam, cf. Briz (2005: 237-244), que seguimos de perto nesta classificação.

Quadro 1 - Tipos de atenuação e respetivos mecanismos linguístico-discursivos (cf. Briz, 2005)

### 1.5. A INTENSIFICAÇÃO

A intensificação configura um fenómeno sócio-pragmático, contextual e de negociação de conflitos interpessoais, que foi objeto de análise por vários autores, entre os quais Matte Bon (1992), Álvarez Menéndez (1995), Albelda Marco (2005) e Mancera Rueda (2009), sendo também denominado de superlação, reforço, ênfase, etc.

De forma global, o tratamento da intensificação no discurso implica a consideração de quatro questões basilares, formuladas no quadro 2, cuja resposta é fundamental para a delimitação e descrição dos tipos e mecanismos de intensificação.

Quadro 2 - Questões centrais para a descrição do fenómeno da intensificação

<b>O que se intensifica?</b>	A atitude, direta ou indiretamente
<b>Com que se intensifica?</b>	Com um Conjunto de procedimentos de intensificação
<b>Sobre o que incidem os intensificadores?</b>	Sobre as categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, e sobre os elementos da modalização
<b>Para que se intensifica?</b>	Para conseguir determinados objetivos conversacionais

Na opinião de Albelda Marco (2005), cujo trabalho nos serviu de referência para este estudo, a intensificação consiste, em termos gerais, numa estratégia que dá pistas sobre a nossa interpretação do estado das coisas, permitindo alcançar determinados objetivos comunicativos e apoiando a argumentação.

Briz (1998) considera a existência de dois âmbitos afetados pela intensificação, o conteúdo proposicional e o domínio modal, que estão na base de dois tipos distintos de intensificação: i) a intensificação do dito, que consiste na quantificação semântica analisada de uma perspectiva pragmática, isto é, o seu valor como estratégia de comunicação e o seu contributo para fins comunicativos; ii) a intensificação do dizer, que corresponde à intensificação da atitude

propriamente dita, ou seja, a que atua sobre o âmbito da modalidade e cujos fins são sempre comunicativos. Também Albelda Marco (2005) aponta dois tipos de intensificação: a da modalidade (*modus*), que se refere à atitude que o falante tem sobre o conteúdo, e a do conteúdo proposicional (*dictum*), que se refere ao conteúdo representativo.

O quadro 3 sintetiza os níveis e mecanismos linguísticos de cada um destes tipos de modalidade, tendo, no entanto, sido sobre a intensificação proposicional que se centrou o trabalho desenvolvido em sala de aula, já que é mais facilmente materializável no sentido pedagógico-didático.

TIPOS DE INTENSIFICAÇÃO	NÍVEIS	MECANISMOS LINGUÍSTICOS
PROPOSICIONAL	morfológico	sufixos e prefixos
	lexical	substantivos, verbos, adjetivos e advérbios
	sintático	modificações de categorias gramaticais nucleares, estruturas sintáticas, repetições, enumerações
	semântico	figuras de estilo ou retórica
	fônico	entoação, alargamentos fonéticos, onomatopeias, entre outros
DE MODALIDADE	Modalidade da enunciação ↓ atitude do falante perante o interlocutor	verbais (nomeadamente indicativo, conjuntivo, imperativo) morfemas gramaticais Modalidades oracionais (declarativas, expressivas, interrogativas, exortativas)
	Modalidade do enunciado ↓ atitude do falante perante o dito	através da expressão das modalidades lógicas (alética, epistêmica e deontica) expressão das modalidades apreciativas (emocionais, não emocionais), através, sobretudo, de advérbios ou locuções adverbiais

Quadro 3 - Questões centrais para a descrição do fenómeno da intensificação (cf. Albelda Marco, 2005)

## **2. MECANISMOS DE ATENUAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PLE**

Na sequência da delimitação do quadro teórico linguístico-discursivo que sustenta a nossa intervenção pedagógico-didática, salientamos, ainda numa perspectiva da sua justificação, os princípios e processos subjacentes ao ensino dos mecanismos de atenuação e de intensificação no ensino-aprendizagem de PLE, através da consideração dos seguintes parâmetros: desenvolvimento da competência conversacional dos aprendentes de uma LE, pertinência do ensino-aprendizagem dos mecanismos de atenuação e intensificação e opções metodológicas a adotar para esse desenvolvimento.

### **2.1. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CONVERSACIONAL DOS APRENDENTES DE UMA LE**

A competência conversacional pode ser definida como a capacidade de participar numa comunicação bilateral ou multilateral, onde a distribuição dos turnos é administrada livremente por todas as partes, que alternam na posse da palavra. Baseia-se numa cooperação entre os participantes, com o intuito de estabelecer uma comunicação coerente e eficaz (cf. Ambjoern, 2008: 3). Assim, o desenvolvimento desta competência está claramente associado ao princípio de que

o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e particularmente, competências comunicativas em língua (QECR, 2001: 29)

No contexto dessas competências comunicativas, destacamos uma competência comunicativa mais relacionada com a língua. E, “neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas, competências sócio-linguísticas e competências pragmáticas” (QECR, 2001:156). Apesar de o QECR não referir explicitamente a competência conversacional, a conversação exige a articulação de algumas

das competências consagradas no mesmo documento, Ou seja, as competências referidas no QEER sustentam o desenvolvimento da competência conversacional, que por sua vez, em conjunto essas competências, está na base do desenvolvimento da competência comunicativa.

A conversação, ainda que não esteja explicitamente referida no QEER, é uma forma de comunicação interativa das mais comuns, e, tal como outras formas de comunicação, persegue objetivos fundamentais. No caso da conversação esses objetivos passam essencialmente pelo intercâmbio de informação/opiniões e o estabelecimento (e conseqüente manutenção) de relações sociais. É ainda relevante o facto de a conversação ser eminentemente espontânea e de ocorrer num registo coloquial, uma vez que ocorre em contextos informais onde a falta de tempo e a imediatez de resposta desempenham um papel fundamental na estruturação do discurso, diferenciando-a de outras modalidades discursivas. Para definir de forma mais concisa a modalidade discursiva da conversação quanto ao seu registo coloquial, outro conceito deve ser referido, o de registo formal, como par antagónico de registo coloquial, possuindo ambos uma determinada finalidade comunicativa que faz com que ocorram em função do contexto situacional. O registo coloquial e o registo formal são, portanto, variedades linguísticas determinadas pelo contexto, e o seu ensino na aula de LE pode ser bastante profícuo, uma vez que, para serem eficazes, os falantes devem adequar os recursos linguísticos ao contexto comunicativo no qual se encontram.

A conversação coloquial permite trabalhar com um contexto e, desta forma, possibilita aos aprendentes apreender não só as estruturas mas também as funções comunicativas, assim como uma ampliação da capacidade de compreender os significados e inferir os seus sentidos e usos. Desta forma, a capacidade de processamento da língua por parte dos aprendentes é desenvolvida, pois permite-lhes adequar as formas linguísticas a uma situação, interpretando mais facilmente determinados fenómenos pragmático-semânticos da língua-meta (cf. Albelda Marco e Colomer 2006: 3).

Por isso, a conversação e o seu ensino, apesar de poderem ocorrer no nível A ou no nível B, revestem-se de uma maior importância de sistematização e utilização no nível C. Ainda assim, nos níveis iniciais, não é de descurar a introdução dos aprendentes a formas de conversação, nomeadamente ao nível do léxico, que facilita o seu uso numa fase mais adiantada do processo de aprendizagem de uma LE. No entanto, a maior proficiência na linguagem e o seu maior domínio fazem com que o ensino da conversação nos níveis mais altos seja mais eficaz e facilite a aprendizagem dos mecanismos de atenuação e de intensificação, uma vez que estes se encontram embutidos na competência sócio-pragmática e conversacional.

## 2.2. PERTINÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS MECANISMOS DE ATENUAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO

A pertinência deste tipo de mecanismos na aula de PLE estende-se a vários domínios.

Desde logo, tal como aponta Briz (2005: 227-228), a maioria das interações orais busca o acordo, na busca do qual a atenuação e a intensificação desempenham um papel importantíssimo. O aprendente de PLE, mesmo em níveis avançados, apresenta lacunas no que toca à instrução sócio-pragmática, até porque este é um campo da língua portuguesa muito complexo e de difícil compreensão, inclusivamente para os falantes nativos, e, dessa forma, atenuar ou intensificar o que se diz, ou o objetivo do dito, é ainda uma atividade mais complexa.

Outro aspeto relevante para o ensino-aprendizagem destes mecanismos em PLE prende-se com a gestão da face/imagem. Como foi dito anteriormente, atenuação e intensificação podem expressar acordo e desacordo, logo, constituem-se como processos fundamentais na gestão da face dos interlocutores e funcionam como estratégias de distanciamento e de aproximação em relação ao dito, residindo neste facto outro ponto a favor do seu ensino. De referir ainda que a frequência de utilização destes processos por parte dos falantes nativos do português faz com que a sua abordagem em PLE seja relevante.

O objetivo principal deste projeto de investigação-ação dos mecanismos de atenuação e intensificação é a consciencialização dos aprendentes para este tipo de mecanismos, o que eles representam na língua, e, acima de tudo, qual a sua funcionalidade, e para isso, outro dos objetivos deste trabalho passa por fornecer aos aprendentes um conjunto sistematizado de mecanismos de atenuação e de intensificação que possam servir para análises e reflexões futuras, que ajudarão os aprendentes a refletir sobre aspetos de modalização do discurso, ainda pouco aprofundados no ensino-aprendizagem de PLE.

### **2.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS A ADOTAR**

De forma a desenvolver a competência conversacional, a adoção-aplicação da Gramática Comunicativa (Matte-Bon, 2007) manifesta-se como instrumento relevante. Deste modo, consideramos, reiterando a proposta de Ambjoern (2008: 3), que a aula de LE assente numa gramática comunicativa permite desenvolver a competência comunicativa dos estudantes no que se refere à sua capacidade de: i) construir e manter uma conversação com debate integrado; ii) utilizar fórmulas de abertura de conversação; iii) formular perguntas reveladoras de interesse; iv) produzir os atos de fala para tomar o turno de fala, mantê-lo e assumi-lo; v) utilizar marcadores conversacionais com diferentes funções para regular a posse de palavra; vi) marcar as mudanças de tema adequadamente; vii) participar e cooperar numa conversação; viii) aplicar estratégias de comunicação para superar as dificuldades que possam surgir na comunicação; ix) observar características da língua falada.

Para um desenvolvimento destas capacidades é fundamental relacionar de forma estreita o material selecionado, as atividades e os exercícios propostos.

O tipo de materiais a utilizar em atividades de ensino-aprendizagem da conversação coloquial deve ser material autêntico da língua-meta, pois oferece aos estudantes amostras ‘reais’ de interação. No entanto, nem sempre é fácil encontrar ou conseguir amostras de língua autêntica, e nesse caso, produções orais retiradas de programas de televisão ou de rádio parecem ser as



que mais se aparentam com uma amostra mais ou menos fiável de conversação coloquial, pois possuem já um conjunto interessante de características observáveis para posterior reflexão e tratamento, assumindo-se como uma ferramenta relativamente fiável de amostras orais da língua meta.

A proposta adotada foi a de Porroche (2009: 43), que defende, no que toca às atividades de compreensão e produção oral, duas etapas: um primeiro período de “uso recetivo” no qual o professor deve apresentar e delimitar o que quer trabalhar assegurando a compreensão por parte dos alunos; e um período produtivo, no qual os estudantes, perante determinada situação, sejam capazes de fazer uso dos mecanismos coloquiais aprendidos.

Parte integrante da instrução são as atividades levadas para a sala de aula, que podem ser controladas ou livres e ter objetivos muito distintos, destacando-se, entre outras, as conversações casuais, discussões formais e informais, debates, entrevistas, negociações, planificações conjuntas, cooperação centrada em objetivos. Todas elas apresentam um grau de interatividade grande, e, no caso deste trabalho, promovem a produção de mecanismos de atenuação e intensificação. Outra variante tida como facilitadora do processo de investigação-ação desenvolvido é a opção por trabalhos de grupo, que, segundo Renzábal (1993: 37), apresenta vantagens, sobretudo no produto elaborado, que costuma ser melhor do que o elaborado individualmente.

Ainda em relação ao tipo de atividades, as propostas que mais se adequam a este trabalho são as de Porroche (2009) e de Ambjoern (2008).

A proposta de Porroche assenta no princípio de que qualquer explicação de coloquialidade deve ser convenientemente contextualizada, formulando assim para o nível discursivo/interacional as seguintes atividades (cf. Porroche 2009: 86-87;140-145; 182-186)<sup>8</sup>: preenchimento de textos conversacionais lacunares com marcadores discursivos com ou sem escolha múltipla; ordenação de um texto conversacional fragmentado; audição e identificação e reconhecimento de marcadores discursivos; identificação do contraste de significado entre os marcadores; exercícios estruturais para reconhecimento e manipulação da polifuncionalidade dos marcadores discursivos.

8. É importante referir que a proposta de Porroche se centra em marcadores discursivos, enquanto a proposta aqui formulada, ainda que baseada nas atividades do autor, centra-se no ensino de mecanismos de atenuação e intensificação.

Já a proposta de Ambjoern centra-se no desenvolvimento da competência conversacional através das seguintes atividades: responder a perguntas teóricas sobre fenómenos comunicativos; descrever fenómenos comunicativos; estabelecer relações entre forma, significado/função; sistematizar os fenómenos comunicativos a partir de determinadas regras; deduzir regras comunicativas; analisar fenómenos comunicativos contrastivamente; solucionar problemas comunicativos; avaliar produtos comunicativos próprios e alheios.

Ambas as propostas promovem a consciencialização da forma, neste caso, dos mecanismos de atenuação e intensificação, e a identificação das suas funções. Promovem ainda a compreensão e produção oral de diferentes tipos de enunciados. Para a realização de práticas comunicativas, no contexto sala de aula, a intervenção pedagógico-didática consistiu em atividades que fomentassem o incremento da competência conversacional através de um tratamento explícito de fenómenos de conversação. Para a materialização deste tipo de atividades foi adotada uma complementaridade entre dois métodos, o direto e o indireto (cf. Richards 1990: 84). Enquanto o método indireto funciona como elo de ligação entre as diferentes atividades comunicativas com o objetivo de criar interação conversacional entre os aprendentes, o método direto permite analisar e refletir explicitamente sobre os fenómenos conversacionais e é ainda fundamental em atividades de produção/prática da competência conversacional. A adoção destes dois métodos permite criar um balanço entre o tratamento implícito e explícito dos fenómenos conversacionais envolvidos, permitindo também uma adaptação pedagógico-didática mais abrangente, uma vez que facilita a adaptação de materiais e atividades que se coadunem com as necessidades e problemas observados nos aprendentes. Para uma utilização mais eficaz do método direto e indireto, foram ainda tidas em conta estratégias de instrução, também adotadas de forma concomitante. A complementaridade instrução explícita-instrução implícita afigurou-se fundamental, pois são duas estratégias que permitem uma reflexão mais abrangente e, ao mesmo tempo, particularizada, sobre o tema desenvolvido, já que a instrução explícita, de cariz mais teórico, funciona como um marco importante para assimilação e reflexão da metalinguagem a ser utilizada, fornecendo ainda aos aprendentes explicações sistemáticas

das relações forma-função. Já a instrução implícita, uma vez que assenta no pressuposto de utilização de *input* autêntico, permite, depois de uma assimilação das relações forma-função, uma prática extensiva deste fenómeno pragmático. Subjacente à instrução explícita temos o conceito de instrução dedutiva, que é construída no mesmo pressuposto de explicitação das formas-função dos mecanismos pragmáticos, enquanto a sua outra face, ou seja, a instrução implícita, tem subjacente a instrução indutiva, visto que, através da prática extensiva dos fenómenos pragmáticos através de amostras autênticas de língua, o aprendente cria regras. Como é possível verificar através dos conceitos referidos, a complementaridade entre métodos e estratégias atravessa todo o planeamento da ação pedagógico-didática aqui desenvolvida, tal como é defendido por Albelda Marco e Fernández (2008: 44), que consideram que os métodos e estratégias assumidos devem adaptar-se aos interesses e necessidades dos aprendentes por permitirem uma maior liberdade e flexibilidade na planificação pedagógico-didática.

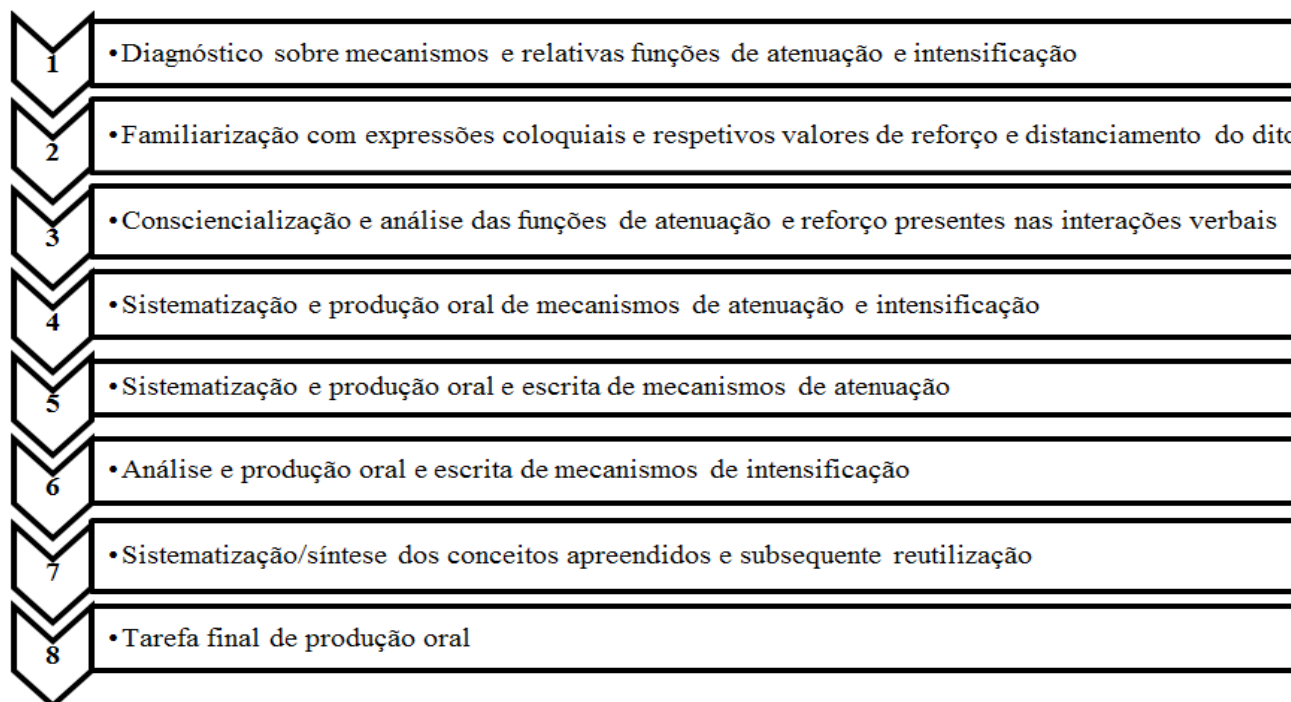
### 3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

No seguimento da exposição dos princípios teóricos e operatórios expostos nas secções 1 e 2, descrevemos seguidamente a intervenção pedagógico-didática realizada.

O método selecionado para este projeto de investigação-ação foi o estudo de caso, cujos princípios e linhas orientadoras foram adaptados ao contexto concreto em que se operacionalizou este projeto. A opção por essa metodologia decorre do facto de se considerar que apresenta os atributos básicos com os quais, pela sua natureza, o projeto implementado se coaduna: participação de um número pequeno de estudantes, desenvolvimento do trabalho num período curto de tempo, especificação de objetivos para o desenvolvimento de conteúdos e competências bem delimitados, incidência numa questão particular para, a partir dela, poder compreender um fenómeno mais geral.

Neste âmbito, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais para esta intervenção: i) construir uma proposta didática consistente e em consonância com as necessidades pedagógicas dos aprendentes no que concerne ao tema de trabalho; ii) apresentar uma variedade de materiais e atividades que funcionem como elemento propulsor do interesse dos alunos pelos temas; iii) utilizar amostras autênticas de língua para uma maior facilidade de aproximação dos aprendentes à língua-meta; e iv) desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes (estratégias de gestão da interação verbal, mecanismos de atenuação e intensificação do discurso, conhecimento sócio-pragmático e conhecimento linguístico-discursivo).

Ao cumprimento destes objetivos está subjacente a proposta de um esquema concetual, apresentado no esquema 1.



Esquema 1 - Esquema de implementação pedagógico-didática

Como o esquema concetual apresentado mostra, o plano de intervenção pedagógico-didática desenrolou-se em três etapas centrais: diagnóstico, intervenção pedagógico-didática e avaliação dos resultados.

### 3.1. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico foi efetuado com base em dois elementos: estabelecimento do perfil dos estudantes e realização de um exercício.

Os participantes do estudo foram uma turma de nível C do curso anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que, muito sumariamente, apresentou o seguinte perfil: seis participantes, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto às nacionalidades, existiam 4 participantes de nacionalidade espanhola, uma venezuelana e uma alemã, todos incluídos na faixa etária entre os 18 e os 25 anos de idade. Relativamente ao nível de proficiência, a turma era algo heterogénea, o que resultou numa dificuldade acrescida, já que os aprendentes oscilavam entre o nível B2 e o nível C1.

O diagnóstico inicial teve como intuito principal perceber, através de uma análise formativa e qualitativa, qual a relação dos aprendentes com os mecanismos de atenuação e de intensificação, mais concretamente a capacidade em reconhecê-los num enunciado oral, e entender a sua função em determinado contexto. O exercício consistiu no visionamento de um *sketch* humorístico dos Gato Fedorento, onde existe uma interação oral que contém uma abundância de diminutivos com valor intensificador ou atenuador. Embora se trate de um documento humorístico, em que o elemento em apreço ocorre de forma muito mais frequente e caricaturada do que será previsível num outro tipo de documento, considerou-se que isso podia focar a atenção dos estudantes nesse domínio específico de análise.

Os resultados da produção e análise dos estudantes nestes exercícios mostraram essencialmente que os aprendentes tinham dificuldades no reconhecimento dos contextos do seu uso, com conseqüente inadequação da leitura do mecanismo utilizado. De facto, em termos

genéricos houve evidência de: i) dificuldade no reconhecimento das expressões que marcam os dois polos da modalização, por não serem capazes de lhes associar comunicativamente consequências para a interpretação discursiva; ii) incapacidade de distinguir e até de aceitar o valor linguístico-pragmático do diminutivo como potencialmente intensificador; iii) dificuldade em explicitar alguns efeitos da utilização de marcadores de atenuação e intensificação no discurso oral analisado.

### **3.2. IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

Com base nos resultados obtidos, estabeleceu-se um plano de intervenção pedagógico-didática, que se subdividiu em quatro partes, que dizem, respetivamente respeito ao diagnóstico inicial, já referido, às duas propostas didáticas desenvolvidas, apresentando cada uma das propostas três atividades diferentes, e a um diagnóstico final.

Não pretendendo discriminar de forma pormenorizada todas as tarefas desenvolvidas, a sua apresentação faz-se sob a forma de bolsa de atividades, com exceção de uma delas que, a título de exemplo, será descrita de forma mais detalhada, no sentido de exemplificar o modelo seguido.

#### **3.2.1. BOLSA DE ATIVIDADES**

As atividades realizadas, enquadradas no contexto da pedagogia do oral que sustenta este trabalho, assentam numa abordagem comunicativa e subdividem-se em atividades de compreensão oral (cf. quadro 4) e atividades de produção oral (cf. quadro 5). Estas atividades, que têm objetivos bem definidos no âmbito do desenvolvimento da competência conversacional dos aprendentes, promovendo a aquisição dos mecanismos de atenuação e intensificação e a sua utilização conversacionalmente adequada, consistem num processo faseado suportado pelo recurso a materiais autênticos, essencialmente da modalidade oral, com um grau crescente de controlo e complexidade.

<b>Compreensão Oral</b>	
<b>Objetivos comunicativos</b>	<b>Atividades propostas</b>
Desenvolvimento da compreensão oral	<b>Visionamento do sketch do programa “Estado de Graça” sobre festivais de verão (00:00:00’ – 00:01:05’)</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=c47dW95I_JI">https://www.youtube.com/watch?v=c47dW95I_JI</a>
Familiarização com expressões típicas da oralidade	Exercício de preenchimento de espaços com expressões coloquiais presentes no sketch (2 visionamentos);  Correção do exercício e elicitación das expressões coloquiais presentes no referido diálogo
Reconhecer enunciados atenuados	Exercício de escolha múltipla – função das expressões coloquiais presentes no mesmo diálogo
Reconhecer e explicitar funções de expressões coloquiais	Exercício de manipulação de enunciados – atenuar ou reforçar o que é dito
Reconhecer mecanismos de reforço	<b>Visionamento do vídeo “Soja um alimento completo” (00:13:00 – 00:14:10’)</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NS2lkH_zNhY">https://www.youtube.com/watch?v=NS2lkH_zNhY</a>  Escuta global (1º visionamento)
Reconhecer a atenuação e o reforço – aplicação das respetivas funções	Preenchimento de uma tabela com mecanismos de reforço (2º e 3º visionamento)  Classificação das expressões de reforço encontradas no vídeo quanto à sua categoria gramatical
Sintetizar informação	<b>Visionamento do vídeo “Saber poupar nas férias” (00:00:00’ – 00:01:35’)</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mtuJEMPI2rc">https://www.youtube.com/watch?v=mtuJEMPI2rc</a>  Pré-leitura de um texto com espaços para completar
Reescrever frases tornando-as enunciados de atenuação ou de reforço	Audição orientada – preenchimento de espaços com informações que faltam  Manipulação de frases do texto em enunciados atenuados ou intensificados  Preenchimento de tabelas relativas à atenuação e intensificação, com os mecanismos linguísticos, respetiva função e exemplos

Quadro 4 - Atividades de compreensão oral

<b>Produção/Interação Oral</b>	
<b>Objetivos comunicativos</b>	<b>Atividades propostas</b>
Desenvolver a produção oral	<b>Debate – “Prós e Contras das Redes Sociais”</b>  Preenchimento de um quadro com vantagens e desvantagens das redes sociais, com base num texto previamente explorado  Distribuição de um guião do debate e de um conjunto de expressões que se utilizam no debate  Em pares, troca de informações relativas ao quadro anteriormente preenchido  Execução do debate
Desenvolver a competência conversacional	
Desenvolver a capacidade de argumentação	
Cooperar em pares	
Debater ideias sobre determinada temática	
Reflexão sobre mecanismos que permitem não ameaçar a face do outro;	<b>Diálogos sobre temas relacionados com Desporto</b>  Fornecimento de um guião para o diálogo, com obrigatoriedade de uso de mecanismos de atenuação  Treino oral, em pares, do diálogo  Execução da tarefa de diálogo (com gravação para posterior análise)
Reflexão sobre mecanismos de salvaguarda do ‘eu’	
Dialogar sobre determinado tema tendo como base um guião	
Utilizar mecanismos de atenuação na oralidade	<b>Exercício de expressão oral “Passa a palavra”</b>  Instrução – em pares, simulação de um pequeno diálogo sobre o tema “férias” – utilização de um mecanismo ou de atenuação ou de reforço sorteado;  Sorteio dos mecanismos a utilizar;  Execução da tarefa (gravada para posterior análise)
Utilizar mecanismos de na oralidade	
Ser capaz de utilizar no mesmo enunciado oral mecanismos de reforço e de atenuação	

Quadro 5 - Atividades de produção/ interação oral



No contexto destas atividades, foram produzidos e usados dois quadros-síntese, um sobre a atenuação (cf. quadro 6), outro sobre a intensificação (cf. quadro 7), constituindo uma adaptação da teoria sobre atenuação (cf. Briz: 2005) e intensificação (cf. Albelda: 2005), referidas na secção 1 deste trabalho, às necessidades e objetivos do ensino destes mecanismos em sala de aula. Os quadros apresentados refletem o processo de compreensão-reflexão/interiorização-produção efetuado pelos aprendentes ao longo da intervenção, uma vez que apresentam exemplos de produções, retiradas de diferentes exercícios, que vão ao encontro da intervenção pedagógico-didática centrada na atenuação e na intensificação, no que se refere à fase de sistematização, tendo servido como guião para a aquisição destes mecanismos.

TIPOS DE ATENUAÇÃO	EXEMPLOS	FUNÇÕES
ATENUAÇÃO ESTRITAMENTE PRAGMÁTICA	a) “(...)no entanto eu <b>acho</b> que há outras (...)”	a) Utilização do verbo performativo “achar” com o intuito de minimizar a força do ato ilocutório
	b) “(...) e(-) <b>queria</b> acrescentar também que faz que as pessoas (...)”	b) Modificação do verbo performativo “querer”, mitigando o dito.
	c) “Boa tarde, <b>na minha opinião</b> acho que (...)”	c) Minimização do papel do ‘eu’ através de uma expressão modalizadora «na margem».
	d) “(...)é <b>sabido que muita gente diz que</b> esta disciplina não é muito importante, mas eeh (...)”	d) Novamente a minimização do papel do ‘eu’, mas agora através da invocação de outras vozes.
ATENUAÇÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA	e) “(...) a minha situação é igual que a sua mas <b>possivelmente</b> vou ficar em casa (...)”	e) Atenuação através da modificação de um elemento (advérbio).
	f) “(...) a verdade é que não tenho planos porque estou um <b>bocadinho</b> confusa com a minha vida (...)”	f) Atenuação através da modificação de um elemento da frase – utilização de um sufixo diminutivo.

Quadro 6 - Quadro síntese do processo de atenuação

TIPOS DE INTENSIFICAÇÃO	EXEMPLOS	FUNÇÕES
SINTÁTICA	g) “(...) mas os meus são <b>mais gostosos</b> ”	g) Utilização do comparativo relativo de superioridade, intensificando a qualidade descrita.
	h) “ <b>Que beleza de mulher!</b> ”	h) O enuncia do exclamativo intensifica o atributo da pessoa descrita.
	i) “O teu bolo era <b>tão doce que</b> parecia que usaste 3 kilos de açúcar”	i) A oração subordinada adverbial consecutiva permite o reforço do dito
	j) “Sim, <b>que olhos, que sorriso, que pernas!</b> ”	j) A enumeração dá ênfase às qualidades referidas pelo locutor.
MORFOLÓGICA	k) “Era mesmo um bolão (...)”	k) O sufixo aumentativo intensifica a avaliação feita pelo locutor.
	l) “(...) eu prefiro uma com muita <b>gordurinha</b> de salame.”	l) Neste caso, o sufixo diminutivo realça a quantidade de do que o locutor quer.
	m) “(...) porque acho que é <b>super-interessante</b> conhecer outros países.”	m) O prefixo aumentativo permite intensificar a qualidade descrita.
SEMÂNTICA	n) “O teu bolo era <b>tão doce que parecia que usaste 3 kilos de açúcar.</b> ”	n) A utilização da hipérbole intensifica o dito.
LEXICAL	o) “(...) era simplesmente <b>inesquecível!</b> ”	o) O adjetivo utilizado é intensificador.
	p) “ <b>Adorei!</b> ”	p) O verbo utilizado funciona como um reforço do verbo ‘gostar’.
	q) “Zé, não sejas <b>tão animal!</b> ”	q) O advérbio intensifica, neste caso, o insulto que o locutor profere.

Quadro 7 - Quadro-síntese do processo de intensificação

### 3.2.2. APRESENTAÇÃO DE UMA DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

No sentido de mostrar de modo mais pormenorizado uma das atividades experimentadas em sala de aula, apresentamos o seu guião e respetiva sequenciação, inscritos nos quadros 8 e 9, respetivamente.

<b>Atividade ‘Festivais de Verão’</b>	
<b>Tema</b>	Festivais de Verão
<b>Objetivos</b>	Ordenação de um texto escrito Compreensão audiovisual Reconhecimento de expressões coloquiais Interpretação dos valores semântico-pragmáticos de atenuação e intensificação Manipulação de enunciados escritos
<b>Trabalho</b>	Individual e em pares
<b>Materiais</b>	Quadro e canetas; colunas de som; fichas de trabalho; projetor; computador
<b>Duração</b>	70 minutos
<b>Tipo de avaliação</b>	Observação direta e formativa do desempenho dos alunos nas atividades

Quadro 8 - Descrição da atividade ‘Festivais de Verão’

Quadro 9 - Sequenciação da atividade ‘Festivais de Verão’

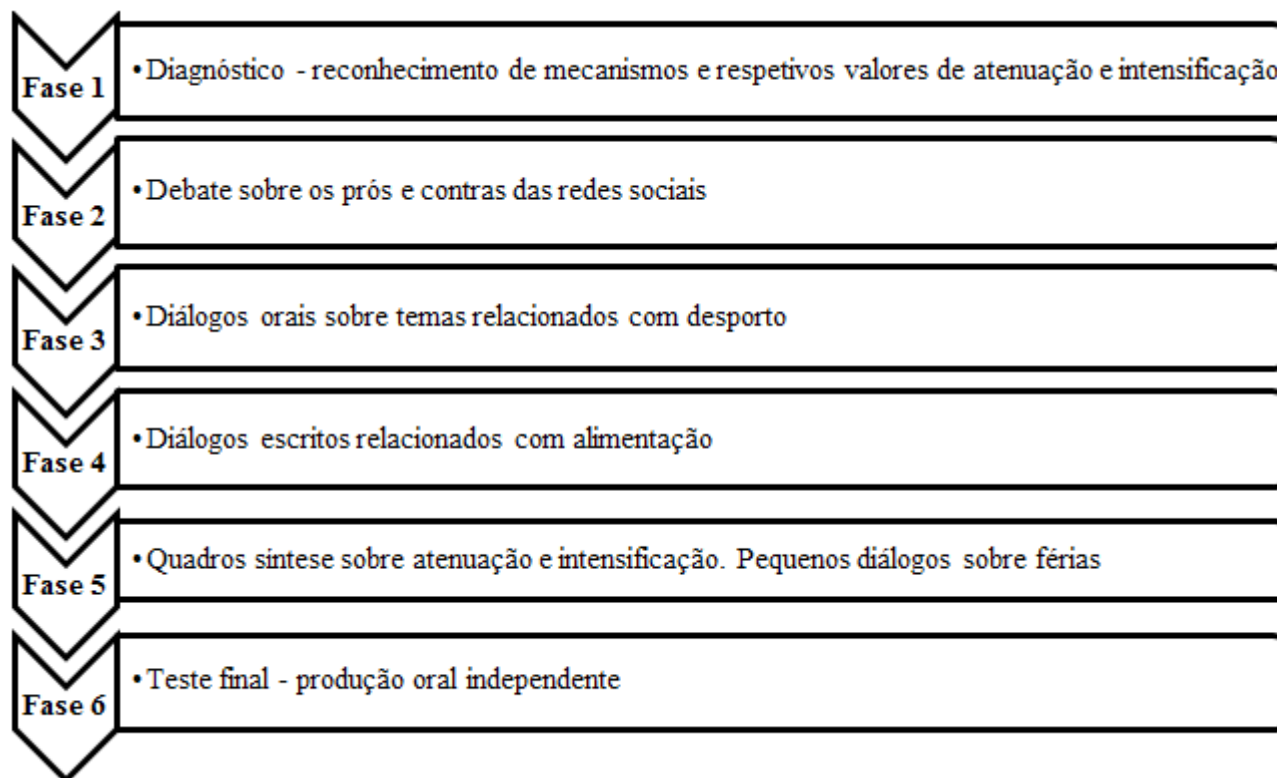
<b>Sequenciação da atividade ‘Festivais de Verão’</b>	
<b>Pré-atividade</b>	Motivação – Texto “Coura é rock desde 1993” Exercício de ordenação de parágrafos Correção do exercício e distribuição do texto devidamente ordenado com algumas palavras e expressões sublinhadas Explicação, em pares, do que está sublinhado no texto
<b>Atividade</b>	Visionamento de um Sketch do programa “Estado de Graça” sobre festivais de verão Distribuição de uma ficha com espaços para completar o diálogo presente no sketch humorístico Correção do exercício e elicitación das expressões coloquiais presentes no referido diálogo
<b>Pós-atividade</b>	Escolha múltipla e manipulação de enunciados Exercício de escolha múltipla – função de expressões coloquiais presentes no mesmo diálogo Exercício de manipulação de enunciados – atenuar ou reforçar o que é dito

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na sequência da implementação pedagógico-didática, foram analisados os resultados obtidos nessa intervenção. O *corpus* de análise foi constituído pelo produto de quatro atividades diferentes e dois diagnósticos qualitativos, um inicial e outro final.

Como é possível observar, no esquema 2, as produções analisadas foram de diferentes tipos, incluindo um debate, diálogos orais e um diálogo escrito. Esta variedade de produções foi ao encontro de um dos propósitos deste projeto, que foi a sensibilização dos aprendentes para o facto de os mecanismos de atenuação e intensificação poderem ocorrer em diferentes tipos de discurso e texto. De acrescentar ainda que a discussão dos resultados obtidos não pôde incidir

diretamente numa perspetiva comparativa ou contrastiva, devido à falta de homogeneidade entre os resultados obtidos. Este facto não afeta, contudo, a sua validade já que o objetivo nesta fase do trabalho foi fazer uma análise detalhada, sobretudo de cariz qualitativo, dessas produções.



Esquema 2 - Sequenciação da análise de resultados efetuada

Em seguida, temos exemplos de resultados dos mecanismos de atenuação usados nos diálogos orais do exercício da fase 3, seguidos de um esquema que apresenta o número de ocorrências de mecanismos de atenuação nesse exercício:

— Exemplo 1: “então pode ser isso o que acontece (...)” -> A utilização do verbo modal “poder” mitiga a asserção, reduzindo a sua força ilocutória.

— Exemplo 2: “eu acho que pode ser um problema (...)” -> Expressão da opinião do locutor, salvaguardando a sua face e a do outro, através da subjetividade do dito dada pelo emprego do verbo “achar”,

— Exemplo 3: “o país devia proteger mais os desportos em geral (...)” -> A utilização do verbo modal “dever” no imperfeito do indicativo atenua a força ilocutória do dito.

— Exemplo 4: “é sabido que muita gente diz que esta disciplina não é muito importante (...)” -> Recorrência à ‘voz do povo’ como forma de legitimação do dito, mas ao mesmo tempo como forma de não se responsabilizar pelo dito.

Os gráficos 1 e 2 demonstram, de forma quantitativa, a utilização de mecanismos de atenuação e intensificação em dois dos exercícios propostos.

Gráfico 1- Número de ocorrências de mecanismos de atenuação nos diálogos orais do exercício da fase 3



Os exemplos que se seguem foram retirados do diálogo escrito do exercício da fase 4, no qual os alunos tinham que utilizar obrigatoriamente mecanismos de intensificação segundo o tema dado<sup>9</sup>, seguido de um esquema que atesta a variedade de mecanismos de intensificação utilizados pelos aprendentes:

- Exemplo 1: “Sim, **adoraria mesmo** jantar uma francesinha!”
- Exemplo 2: “ Está **muito melhor** assim. Então, vou pedir uma pizza com muitos verdes.”
- Exemplo 3: “Como quiseres...eu prefiro uma com muita **gordurinha** de salame. **Umm!**

**Só de pensar nisso babo-me toda!**”

9. Os mecanismos de intensificação encontram-se sublinhados e a negrito.

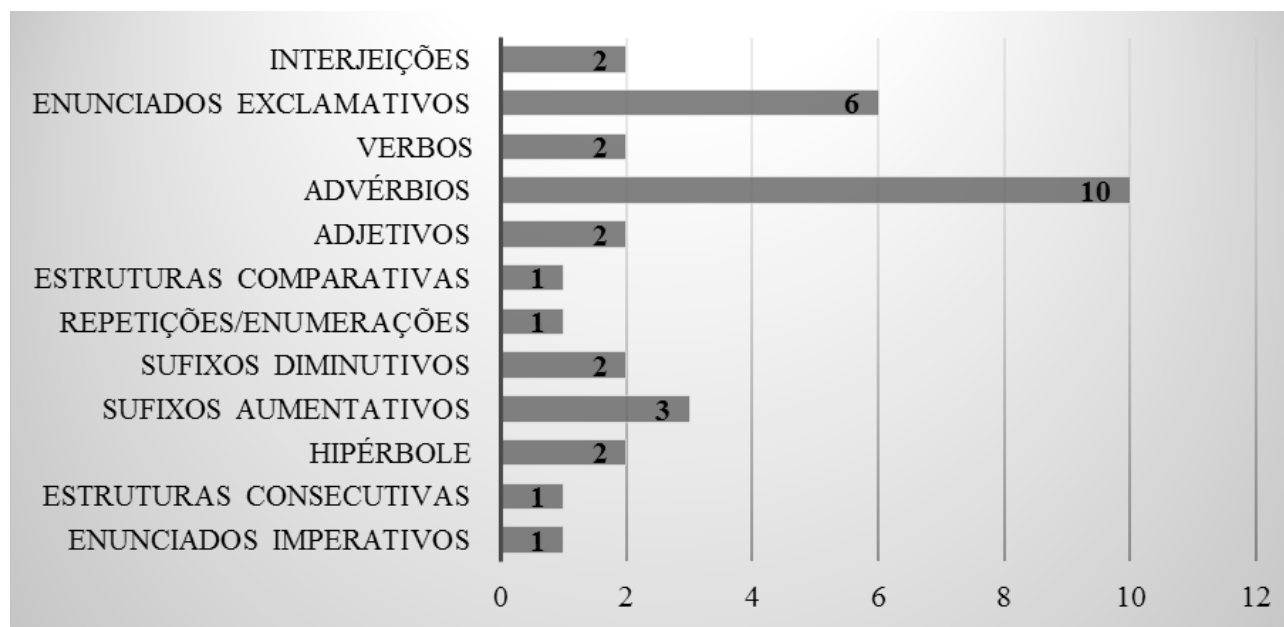


Gráfico 2 - Categorias dos mecanismos de intensificação presentes nos diálogos escritos do exercício da fase 4

Através da análise dos exemplos e dos gráficos anteriores é possível concluir que, na sequência do plano de intervenção pedagógico-didático efetivado, houve uma aplicação eficaz e correta de mecanismos de atenuação e intensificação nos exercícios propostos; registou-se uma maior ocorrência de mecanismos de intensificação do que de atenuação; e houve utilização de diferentes tipos de recursos de atenuação e intensificação. De facto, globalmente, os aprendentes reagiram bem aos materiais e as suas produções foram satisfatórias, ou seja, o estudo dos mecanismos de atenuação e de intensificação permitiu aos alunos terem um maior controlo e uma melhor gestão das suas interações orais, e até mesmo escritas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em consideração os objetivos delineados para este projeto de investigação-ação, concluímos que os objetivos propostos no plano conceptual desenvolvido foram em grande parte alcançados. Assim, compreende-se a importância do ensino deste tipo de mecanismos nas aulas de PLE, apoiado num enfoque comunicativo e numa investigação centrada na pragmática e nas formas de modalização do discurso, conducente ao incremento da competência comunicativa do aprendente.

No entanto, nesta parte final, importa ainda referir as vantagens e desvantagens do estudo. Começando pelas vantagens, é possível concluir que este trabalho contribuiu para o desenvolvimento da abordagem da modalização no ensino-aprendizagem do PLE; que a opção por uma abordagem comunicativa, orientada para a ação, apoiada por material autêntico e diferentes tipos de atividades se afigurou apropriada; que, em termos globais, se verificou o desenvolvimento da competência conversacional e comunicativa dos aprendentes e ainda, como já foi referido, em relação aos mecanismos de atenuação e intensificação, foi notório o desenvolvimento dos aprendentes. Já as desvantagens do estudo prendem-se sobretudo com as suas limitações, uma vez que algumas limitações internas e externas não permitiram extrair



generalizações quanto aos resultados obtidos, por um lado devido à inexistência de uma turma de controlo, por outro lado, devido ao reduzido número de aprendentes (6). Estas limitações resultaram num ajustamento da metodologia de caso em estudo utilizada neste trabalho, sem lhe retirarem a legitimidade que os resultados apresentam e a pertinência da proposta apresentada no âmbito do ensino-aprendizagem do PLE.

## REFERÊNCIAS

- Albelda Marco, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial: Tesis doctoral*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Albelda Marco, M. & Fernández Colomer, M. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial. Marcoe: *Revista Didáctica*, 3. Disponible em: <http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>, accedido em 12/02/2013.
- \_\_\_\_\_ (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros.
- Álvarez Menéndez, A. I. (1995). *Las construcciones consecutivas*. Madrid: Arco/Libros.
- Ambjoern, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE*, 13, 1-15. Disponible em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>, accedido em 12/02/2013.
- Benítez, P. Buesco, I. Gelabert, M. J. (2002). Producción de materiales para la enseñanza de español. In: *Cuadernos de Didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. In Bravo, D.; A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE: *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Munique. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/02\\_briz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf), accedido em 23/02/2013.
- Brown, P. Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). *Journal of Pragmatics*. 3: On mitigation.
- Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lengua Extranjeras*. 1. Disponible em: <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/7/8>, accedido em 10/08/2014.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

Colletta, J. M. (1998). *A propos de la modalisation en français oral*. In G. Ruffino (coord.) *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica et Filologia Romanza*, Università di Palermo. Tübingen: Niemeyer Verlag. Disponível em: [http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Palerm-me\\_95.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Palerm-me_95.pdf), acessado em 24/06/2013.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Escandell Vidal, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fraser, B. (1980). *Journal of Pragmatics*. 4: Conversational mitigation.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual - essays on face-to-face behavior*. Nova Iorque: Garden City.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In Cole & Morgan (orgs). *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmatológico*. Madrid: Editorial Gredos.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.

Lauerbach, G.E. (1989). 'We don't want war, but...?Speech act schemata and inter-schema-inference transfer. *Journal of Pragmatics*. XIII.

Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. California: Longman.

Mancera Rueda, A. (2009). Una aproximación al estudio de los procedimientos de intensificación presentes en el discurso periodístico. *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-10-Intensificadores.htm>, acessado em 12/02/2013.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

\_\_\_\_\_(2007). En busca de una gramática para comunicar. *Marcoele: Revista Didáctica*, 6. Disponível em: [http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/En\\_busca\\_de\\_una\\_gramatica\\_para\\_comunicar.pdf](http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/En_busca_de_una_gramatica_para_comunicar.pdf), acessado em 12/02/2013.

Porroche, M. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco/Libros.

Renzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

