

UNIVERSIDADE ABERTA



Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

Idalina dos Milagres Abreu Camacho

Mestrado em Português Língua Não Materna

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

Idalina dos Milagres Abreu Camacho

Mestrado em Português Língua Não Materna

**Dissertação orientada pela Professora Doutora
Carla Aurélia Rodrigues de Almeida**

2018

Resumo

A presente investigação tem como enquadramento teórico a **Pragmática Linguística** ou o estudo da Língua em Uso, isto é, o estudo da linguagem em funcionamento que considera os usos da linguagem em contexto.

Tendo por base a constituição e delimitação de um *corpus* oral de entrevistas a emigrantes madeirenses e/ ou a seus descendentes, de visita, ou de regresso à ilha da Madeira, procedemos à análise de aspetos do desenvolvimento da competência retórico-pragmática que possibilitam a compreensão da **coconstrução discursiva** entre dois interactantes (como os pares adjacentes pergunta-resposta), a interpretação e produção de **Atos de Fala Indiretos** (como os atos de pedido), a convocação de outras vozes para o interior dos discursos (**polifonia**), e de um modo geral, todos os fenómenos que dizem respeito à realização da **Delicadeza** e que estão presentes nestas entrevistas. Estas servem como material de trabalho para o desenho de um **percurso de investigação-ação**, destinado a um grupo de estudantes em contexto de ensino do **Português Língua de Herança**.

A entrevista é o nosso *leitmotiv* quer para a análise linguística, quer para a arquitetura do percurso delineado para aprendizagem da Língua Portuguesa.

Palavras-chave:

Entrevistas, delicadeza linguística, atos de fala indiretos, polifonia, Português Língua de Herança

Abstract

This research has as a theoretical framework the **Linguistics Pragmatic** or the study of the Language in Use, that is, the study of the language in operation.

Based on the constitution and delimitation of an oral *corpus* of interviews with migrants descended from Madeira Island people, visiting, or returning to Madeira, we analyze the aspects of development of rhetorical-pragmatic competence, that enable the understanding the **discursive coconstruction** between two intermediary (such as the adjacent question-answer pairs), interpretation and production of **Indirect Speech Acts** (such as speech acts of request), the summoning of other voices into the interior of the speeches (polyphony) and, in general, all the phenomena that concerns the realization of **Politeness**, which are present in these interviews. These interviews are material for the outline of an **action research course**, aimed to a student's group, speakers of Portuguese Heritage Language.

The interview is our leitmotif both for linguistic analysis and for the architecture of the route outlined for developing the **Portuguese Heritage Language**.

Keywords:

Interviews; Politeness, Indirect Speech acts; Polyphony; Portuguese Heritage language

Agradecimentos

O meu agradecimento especial vai para a minha orientadora, pela presença constante, apesar do mar que nos separa, cujas críticas, achegas e esclarecimentos contribuíram largamente para o trabalho agora apresentado.

À minha família, especialmente ao meu filho, pelo apoio e compreensão na ausência.

Aos meus amigos próximos pelo incansável estímulo e compreensão, em especial à Naidea por me fazer acreditar que era possível e necessário prosseguir o caminho.

Ao Centro de Estudos de História do Atlântico (CEHA) e à Universidade da Madeira (UMa) por me terem permitido realizar esta investigação.

Índice

Introdução	- 1 -
1. Questões metodológicas	- 3 -
1.1. Modelo de investigação adotado	- 3 -
1.2. Etapas da Pesquisa Teórica e Metodológica	- 4 -
1.3. Etapas do Projeto Português em (inter)ação	- 4 -
1.4. Procedimentos metodológicos	- 5 -
1.5. Objeto de estudo	- 5 -
1.6. Delimitação da temática	- 6 -
1.7. Constituição dos <i>corpora</i>	- 6 -
1.8. Justificação - Motivação	- 7 -
2. Género discursivo entrevista: algumas considerações	- 8 -
Parte I – Pesquisa teórica e metodológica	- 13 -
1. Alinhamento das Questões de Investigação e Objetivos	- 14 -
2. Hipóteses de Investigação	- 14 -
3. Enquadramento teórico	- 15 -
3.1. Pragmática linguística	- 15 -
3.2. Interseção entre Pragmática e Prática Discursiva	- 17 -
3.3. Modalização e Estratégias de Acomodação Intersubjetiva	- 19 -
3.3.1. Teoria dos atos de fala	- 20 -
3.3.2. Atos de fala e indireção	- 24 -
3.3.3. Instâncias de modificação interna	- 24 -
3.3.4. Delicadeza linguística	- 26 -
4. Organização do discurso no género discursivo entrevista	- 29 -
4.1. Formas de saudação	- 30 -
4.2. Formas de encerramento	- 31 -
4.3. Formas de tratamento	- 33 -
4.4. Pares adjacentes: sequências discursivas de Pergunta/Resposta	- 35 -
4.5. Marcadores discursivos interlocutivos	- 41 -
4.6. Atenuação e atenuadores – <i>Hedge e Hedging</i>	- 44 -
4.7. Polifonia – a migração de um termo	- 52 -
5. Respostas às questões de investigação (Referentes à Parte I)	- 57 -
Parte II – Pesquisa empírica	- 60 -
1. Apresentação do Projeto didático-pedagógico	- 61 -
1.1. Justificação da escolha e problematização	- 61 -
1.2. Questões de investigação	- 62 -
1.3. Hipóteses	- 63 -
1.4. Recolha do <i>corpus</i>	- 63 -
1.5. Princípios Pedagógicos adotados	- 63 -
2. O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes - CIVLD	- 64 -
2.1. Informações de contexto	- 64 -
2.2. Estrutura do curso	- 64 -
2.3. Português Língua de Herança (PLH)	- 65 -
2.4. Caracterização sociolinguística do grupo/turma	- 69 -
2.4.1. Descrição do grupo	- 69 -
2.4.2. Origem ou país de imersão	- 70 -
2.4.3. Habilitações académicas e profissionais	- 72 -
2.4.4. Proficiência linguística	- 72 -
2.4.5. Relação efetiva e afetiva com Portugal e a Madeira	- 74 -
2.4.6. Relação com a Língua Portuguesa	- 74 -
2.4.7. Os alunos e o CIVLD	- 75 -
2.4.8. Interpretação dos dados da FCSL	- 76 -

3. Enquadramento teórico-metodológico da Pesquisa Empírica -----	78 -
3.1.Princípios norteadores da metodologia da Investigação Empírica -----	78 -
3.2.Modelo pedagógico seguido: principais contributos teórico-metodológicos -----	80 -
4. Projeto Português em (inter) ação -----	81 -
4.1.Descrição das atividades -----	81 -
4.2.Análise do Questionário de Elicitação do Discurso e principais conclusões-----	89 -
4.2.1. Os objetivos do estudo -----	90 -
4.2.2. Metodologia adotada-----	91 -
4.2.3. Análise de conteúdo e discussão dos resultados -----	93 -
4.2.3.1. Recusar algo-----	93 -
4.2.3.2. Pedir esclarecimentos -----	94 -
4.2.3.3. Pedir desculpas -----	97 -
4.2.3.4. Expressar gratidão -----	100 -
4.2.3.5. Pedir a atenção de alguém -----	101 -
4.2.3.6. Persuadir/ encorajar-----	104 -
4.2.3.7. Responder à gratidão de alguém -----	107 -
4.2.4. Conclusões-----	108 -
4.3.Avaliação das atividades implementadas -----	109 -
4.3.1. Avaliação das atividades do CIVLD pelos alunos -----	109 -
4.3.2. Avaliação das atividades do CIVLD pela autora da investigação -----	123 -
5. Respostas às questões de investigação (Referentes à Parte II) -----	123 -
Conclusões -----	125 -
1. Principais conclusões da análise das entrevistas -----	125 -
2. Principais conclusões da análise ao desempenho dos alunos-----	126 -
Considerações finais -----	127 -
Referências bibliográficas -----	129 -

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ASA (Atividades de sala de aula)

CCMM (Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações)

CEHA (Centro de Estudos de História do Atlântico)

CIVLD (Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes)

EHV (Entrevista de História de Vida)

FCSL (Ficha de Caracterização Sociolinguística)

L2 (Língua Segunda)

LH (Língua de Herança)

LM (Língua Materna)

LP (Língua Portuguesa)

PLH (Português Língua de Herança)

PLNM (Português Língua não Materna)

QAC (Questionário para Avaliação do Curso)

QECREL (Quadro Europeu Comum de Referência para o Estudo das Línguas)

QED (Questionário de Elicitação do Discurso)

RAM (Região Autónoma da Madeira)

Introdução

O tema de investigação que enforma a presente dissertação versa sobre a temática da comunicação em interação (conhecimento pragmático da língua) e sobre todo o trabalho de *figuração* a que estão expostos dois (ou mais) sujeitos interactantes do discurso em situação de entrevista.

O nosso ponto de partida é o de que comunicar em interação não é apenas dominar um conjunto de palavras e as regras gramaticais do sistema de comunicação em causa: existe todo um conjunto de convenções de ordem pragmática que vai muito para além da combinação das formas estruturais da Língua. Importa considerar o modo como a Língua é desenvolvida na multiplicidade dos seus contextos e o uso que dela fazem os seus falantes. Recuperamos, deste modo, o mote wittgensteiniano “O significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 2000: 43).

Para o desenvolvimento desta temática, existe toda uma multiplicidade de linhas de orientação teórica que terão de ser delimitadas.

Teremos por base a perspetiva teórico-metodológica defendida por Kerbrat-Orecchioni (2010) que convoca orientações teóricas que se inscrevem no paradigma do estudo da linguagem em uso ou linguagem em funcionamento: a referência a aspetos da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1989, 2001), os contributos da Pragmática das Sequências Discursivas (Fonseca, 1992), da Análise Conversacional¹ (Drew & Heritage, 1992) e da Análise Interacional (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Consideramos as convenções de ordem pragmática como as questões de delicadeza (“politeness”, na linha anglo-saxónica), que convocam estratégias que permitem que dois sujeitos em interação mantenham a salvo de ameaças as suas imagens (face positiva e face negativa), de acordo com os princípios da delicadeza enunciados por Brown e Levinson (1978) e considerando ainda os rituais interativos desenhados por Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994). Convocamos questões de indireção (atos de fala indiretos, Searle, 1969, 1975, 1979, 1983), entre outros

¹ O modelo anglo-saxónico da Análise Conversacional faz a análise ao discurso oral e em interação tendo por base o estudo do sistema de dar a vez de elocução ou “turn-taking system”. Este modelo de análise considera que o material empírico constitui uma realização concreta e irrepitível e estuda a estrutura organizacional da conversação interativa.

fenómenos linguísticos como as estratégias de *hedging* (*dispositivos atenuadores*) descritas em Fraser (2010b). Analisamos ainda o conceito de *polifonia discursiva* (Bakhtin, 2003 [1979], 2013 [1982]) e outras “estratégias de acomodação intersubjetiva” (Almeida, 2009, 2016b) e os efeitos dessa “acomodação” sobre os sujeitos intervenientes no evento comunicativo.

O projeto que se pretende empreender decorre em duas etapas de operacionalização. A primeira incide sobre um *corpus* linguístico colhido num conjunto de entrevistas que farão parte do projeto “Nona Ilha² - Memória das Gentes que fazem a História”, do Centro de Estudos de História do Atlântico³ (doravante CEHA), no Funchal, cujos protagonistas são *gentes* da diáspora madeirense que relatam percursos de vida na primeira pessoa, ligados à emigração, onde é possível também verificar aspetos da expansão, conservação e evolução da Língua Portuguesa (doravante LP) falada por estes lusodescendentes.

Na segunda fase, empreenderemos um projeto de investigação-ação, em contexto de ensino/aprendizagem do Português Língua de Herança (doravante PLH), onde se pretende investigar os contributos do género entrevista para o desenvolvimento da aprendizagem da competência pragmática em contextos orais interativos.

Ao longo do estudo, procedeu-se à recolha e organização dos dados, a partir dos quais se refletiram os fenómenos discursivos trabalhados que conduziram à redação das conclusões finais do trabalho e à sua avaliação.

² Projeto que visa reconstruir a História das Mobilidades dos Madeirenses e que deve o seu nome a uma metáfora, explicada nestes termos: “Considera-se que, oficialmente, o arquipélago da Madeira tem oito ilhas (Madeira, Porto Santo, Deserta Grande, Bugio, Ilhéu Chão, Selvagem Grande, Selvagem Pequena e Ilhéu de Fora). Nós, porém, descobrimos uma nona ilha, aquela que os madeirenses levam na mala, quando partem, composta por todos os madeirenses derramados pelo mundo, que são, hoje, avaliados em mais de um milhão.”

In, <http://memoriadasgentes.ml/nonailha/nona-ilha-o-projeto/>

³ “O Centro de Estudos de História do Atlântico [Região Autónoma da Madeira], criado pelo decreto legislativo regional nº.20/85, de 17 de Setembro, no âmbito da Secretaria Regional do Turismo e Cultura, é uma instituição de investigação científica que tem por objectivo principal coordenar a investigação e promover a divulgação da História das Ilhas Atlânticas.”

In, https://ceha.madeira.gov.pt/CEHA/conhecer_ceha

1. Questões metodológicas

1.1. Modelo de investigação adotado

O presente estudo tem como enfoque analítico o estudo do comportamento linguístico subjacente ao processo de interação de alunos falantes de PLH no género discursivo *entrevista*.

O método de investigação utilizado na recolha de dados tem por base a entrevista como instrumento e objeto de investigação, como iremos desenvolver mais à frente.

O tipo de entrevista é *semiestruturada*, tendo em consideração o entrevistador que segue o entrevistado (informante), mas faz perguntas ocasionais para ajustar o foco ou para clarificar aspetos importantes.

Por um lado, consideramos o modelo da entrevista sociolinguística na qual a interação é guiada por um roteiro, com algum controlo dos tópicos pelo entrevistador. Por outro, temos uma metodologia voltada para os aspetos linguístico-pragmáticos, por meio de interações livres, isto é, a partir do tópico lançado, os informantes iniciam e desenvolvem um diálogo espontâneo.

O modelo de investigação baseia-se num ecletismo metodológico que considera uma multiplicidade de linhas teóricas saídas de modelos da Linguística do Discurso e dos estudos de Linguística que têm como objeto o Português Língua Não Materna (doravante PLNM).

A amostra é constituída por vinte informantes, falantes de PLH, frequentadores do Curso Intensivo de Verão para Lusodescentes (doravante CIVLD)⁴, que em situação de entrevista relatam a sua História de Vida.

Procedemos ao enquadramento teórico que envolve as questões de investigação, fazendo a revisão da literatura sobre cada tópico de investigação e, no final de cada secção, fornecemos evidências empíricas, coletadas nas nossas entrevistas, do carácter pragmático de cada item descrito. Descortinamos padrões recorrentes na construção do discurso conversacional, selecionamos os textos mais representativos dessas regularidades, aplicamos inferências e analogias que permitiram formular considerações para justificar os comportamentos descritos.

⁴ Sobre algumas particularidades do CIVLD consultar Nunes & Camacho (2017).

De modo a atingirmos o objetivo principal desta componente teórica do projeto, seguimos uma operacionalização por etapas

1.2. Etapas da Pesquisa Teórica e Metodológica

Com uma fundamentação teórica e a construção de hipóteses teóricas, delimitámos objetivos e fizemos a recolha de material empírico com a consequente descrição dos dados e uma possível explicação destes últimos. Tivemos em consideração as seguintes etapas de pesquisa teórica e metodológica:

- a) Preparação das entrevistas e respetiva transcrição;
- b) Análise dos momentos em que ocorrem estratégias discursivas que denotam um cuidado trabalho de figuração (Goffman, 1973);
- c) Recolha de material linguístico, no âmbito específico da interajuda ao longo da construção do discurso rememorativo;
- d) Levantamento de indícios de instanciação de outras vozes (discurso polifónico) constituintes de uma comunidade específica de falantes;
- e) Interpretação dos fenómenos investigados, à luz da leitura exploratória decorrente da revisão da literatura sobre a Análise do Discurso, Análise Conversacional e Análise Interacional (Almeida, 2012a: 13), estabelecendo-se nesta fase o paralelismo entre os domínios teóricos e a prática do discurso presente nas entrevistas;
- f) Apresentação dos resultados da análise.

1.3. Etapas do Projeto Português em (inter)ação

Depois da recolha dos dados da entrevista, numa segunda parte, damos conta da implementação de um projeto empírico em contexto de ensino/aprendizagem da língua falada, por aprendentes de PLH, tendo em conta os contributos da análise linguística das *histórias de vida* em situação de entrevista. Nesta fase, procuramos realizar as seguintes etapas:

- a) Preparação do material didático-pedagógico;
- b) Administração de uma Ficha de Caracterização Sociolinguística (FCSL);
- c) Aplicação de um questionário linguístico com tarefas de elicitación do discurso (QED).

- d) Avaliação do curso, pelos alunos, através das respostas dadas pelos alunos no documento “Questionário para Avaliação do Curso” (QAC);
- e) Avaliação do curso pela autora do mesmo.

1.4. Procedimentos metodológicos

A metodologia da pesquisa tem por base um estudo de caso (Yin, 2001), através da metodologia de investigação-ação (Coutinho et al., 2009).

A nossa perspetiva é, sobretudo, qualitativa (Denzin & Lincoln 2018 [1994]; Bento 2016), com enfoque no significado, no sentido e na compreensão/interpretação dos segmentos discursivos que têm lugar em situações naturais.

A investigação é descritiva, procurando descrever um fenómeno, as atitudes, mas também se serve de metodologias quantitativas medindo a frequência de ocorrências.

O método tem por base a observação participante e a análise dos testes/inquéritos administrados.

O nosso problema de partida é o seguinte:

Como incrementar o desenvolvimento da competência comunicativa em alunos de PLH e levá-los a interagir em Português?
--

1.5. Objeto de estudo

O estudo inscreve-se na área da Linguística do Discurso. O campo desta análise abarca, num sentido lato, a Pragmática Linguística, a Pragmática Ilocutória e a Pragmática das Sequências Discursivas (Fonseca, 1994), e consideramos aspetos da Análise Conversacional. Teremos presente a teoria do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1998).

De acordo com o que diz Sim-Sim, a estrutura conversacional passa pela intencionalidade prévia de uma partilha [ato ilocutório], manifesta através de um desejo ou de uma carência. Depois, segue-se a vontade cooperante – resolver cooperativamente um problema [Princípio da Cooperação, de Grice]. Nessa resolução entram em ação a necessidade de adequação (ao contexto e ao interlocutor) e a pertinência do conteúdo. É da interação adulto/meio/criança que esta ingressa paulatinamente na mestria linguística. (Sim-Sim, 1998: 186).

Na primeira parte, consideramos a tessitura dialógica, nomeadamente os sistemas de intercâmbios (*turn-taking system*), na prática sociocultural, onde se pretende desvendar como ocorre a construção do discurso ou acontecimentos linguísticos (os chamados “speech events”, de acordo com Gumperz, 1982) que são desenvolvidos entre locutor e alocutário.

Na segunda parte, consideramos a entrevista como estratégia de desenvolvimento da competência pragmática junto de alunos de PLNM.

1.6. Delimitação da temática

O enfoque da Parte I terá por base o estudo das entrevistas que são feitas aos alunos. Através da análise da conversação sobre histórias de vida dos entrevistados procederemos ao levantamento de **estratégias de coconstrução discursiva** (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) em entrevistas (envolvendo a organização de turnos, organização do tópico, os atos de fala), de “**estratégias discursivas de acomodação intersubjetiva**” (Almeida, 2016a), como marcas de delicadeza linguística e formas de distanciamento, bem como, de **evidências da constituição de uma comunidade de falantes**, tendo por enfoque a polifonia discursiva (Bakhtin, 2003 [1979], 2013 [1981]), que se faz ouvir através destes relatos.

O enfoque da Parte II está nas estratégias didático-pedagógicas implementadas a partir do tópico geral “Entrevista de História de Vida” (doravante EHV) e os seus efeitos no desempenho dos alunos.

1.7. Constituição dos *corpora*

A constituição dos *corpora* na primeira parte deste trabalho levanta um conjunto de descritores ou categorias que possibilita a descrição do *evento comunicativo* em interação e a compreensão do fenómeno em análise: “O *corpus* da pesquisa é formado pelas matérias selecionadas, precedido da descrição sobre as formas de acesso, o período pesquisado, a escolha dos descritores e o tipo de arquivamento realizado.” (Spink et al., 2014: 193).

Assim sendo, constituem os *corpora* da primeira parte deste estudo um conjunto de 20 entrevistas, cujos protagonistas relatam as suas Histórias de Vida a um entrevistador. Os entrevistados são alunos frequentadores do CIVLD, V^a

edição, composto por migrantes madeirenses a residir no estrangeiro (Venezuela, Brasil, Colômbia, Espanha...), alguns deles de regresso à Ilha da Madeira.

Na segunda parte, a constituição do *corpus* do projeto empírico tem por base o inquérito.

Com vista à prossecução do projeto e à constituição dos *corpora* organizamos o trabalho de pesquisa empírica em três momentos.

Primeiro, procederemos à aplicação de uma “**Ficha de Caracterização Sociolinguística**” (FCSL – Anexo – a) para recolha de dados referentes ao contexto familiar, sociocultural e linguístico dos participantes no curso. Deste modo, pretendemos conhecer melhor os alunos, determinando a relação destes com a LP, quer em matéria de proficiência linguística, quer em termos de afetividade e, deste modo, procuraremos direcionar a aprendizagem para as expectativas dos alunos.

Segundo, aplicaremos um “**Questionário de Elicitação do Discurso**” (QED – Anexo – a) com o objetivo de recolhermos dados sobre as escolhas pragmáticas dos participantes, reveladoras da sua perceção em matéria de delicadeza.

Por fim, avaliaremos o projeto desenvolvido, através da análise do “**Questionário para Avaliação do Curso**” (QAC – Anexo – a) que é administrado aos alunos.

1.8. Justificação - Motivação

A nossa motivação vai no sentido de auxiliar os alunos a melhor se integrarem na sociedade, elucidando-os para todo um conjunto de fenómenos que vão muito para além do domínio meramente das formas linguísticas. Partilhamos das convicções de alguns estudos publicados sobre a questão da delicadeza verbal, onde se faz o apanágio de uma educação direcionada para a promoção de uma “convivência pacífica”, nas instituições e no mundo, mediadas por “usos adequados da língua, essenciais à manutenção do pacto social” (Neto & Gheysens, 2011: 109).

A mais-valia do projeto empírico reside no facto de, ao invés de se ajustar um programa a um grupo de alunos, parte-se das necessidades do grupo de aprendentes para a elaboração de um roteiro de atividades conducentes à satisfação dos seus ensejos, desenvolvendo competências comunicativas em contextos orais interativos, nomeadamente, a entrevista/testemunho que lhes será

pedida no final do curso.⁵ Pretende-se verificar o que acontece nessas aprendizagens.

Afigura-se-nos que uma pesquisa nestes moldes (uma componente teórica aliada a um projeto empírico) está revestida de importância para os estudos linguísticos, por se tratar de uma pesquisa sócio e etnolinguística, mas também didático-pedagógica.

2. Género discursivo entrevista: algumas considerações

A nossa pesquisa visa contribuir para o estudo do comportamento resultante da interação entre os indivíduos que participam num “evento de fala” (Gumperz, 1982; Rodrigues, 2003), numa interação social recíproca denominada *entrevista*. Ambos os intervenientes se influenciam e determinam a adoção de comportamentos sociais (à semelhança do que acontece numa conversa social). As ações de um são, simultaneamente, um resultado e uma causa das ações do outro. São “papéis interacionais” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 16), baseados nas tarefas assumidas em contexto interativo, como, por exemplo, responder a perguntas, produzir asserções argumentativas, dar sinais de envolvimento (através de cumprimentos, rituais confirmativos, procedimentos fáticos, entre outros) ajustando os modos de falar aos interlocutores e às circunstâncias (de tempo, local, contexto,...) (Bourdieu, 1998 [1982]).

A entrevista faz parte do conjunto das atividades organizadas socialmente a que chamaram de “sistema de troca de fala” (*speech exchange systems*) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: 696), cujos intervenientes adaptam essas trocas aos diferentes “tipos de atividades” onde elas operam, respeitando convenções e rituais próprios de cada cultura. É por isso que a entrevista além de diálogo é simultaneamente uma técnica de recolha de informação, um procedimento, um instrumento e por isso é suscetível de se tornar objeto de estudo (Kaufmann, 2013).

No caso concreto, o entrevistador (D) tem um guião (Guião – Anexo I⁶), com tópicos a serem desenvolvidos na entrevista, mas não segue uma ordem para os

⁵ Ao longo das anteriores edições do curso, os alunos deixaram expresso o seu desejo de trabalhar, essencialmente, competências do uso da língua em interação.

⁶ O Guião, apresentado em anexo, é da responsabilidade da coordenação do projeto Nona Ilha – Memórias das Gentes que Fazem a História.

introduzir na ‘conversa’. O guião funciona apenas como garante de fluidez na gestão dos temas conversacionais, sem obedecer a uma ordem fixa para o relato dos acontecimentos, permitindo aos informantes discorrer livremente, com avanços e recuos, conforme a memória o permite, tentando que o discurso ocorra como se não houvesse pesquisa em curso, por forma a recolher material autêntico e representativo do modo de usar a LP por parte de cada informante, em situação real de interação comunicativa.

A entrevista constitui, na linha de muitos autores, uma terapia através da linguagem, aproximando o locutor do alocutário. Nas nossas entrevistas encontramos inúmeras evidências desta cumplicidade e do efeito terapêutico do trabalho rememorativo sobre os entrevistados. A EHV tem essa particularidade de permitir “libertar a alma” e dar lugar à espontaneidade:

Cada um dos entrevistados, através da língua falada, transmite as suas memórias ou histórias de vida e, ao mesmo tempo, revela a sua identidade sociocultural no espaço e no tempo: o que recebeu, o que vive e o que é enquanto indivíduo no arquipélago e no mundo. Logo, as memórias, tradições e lembranças da infância, da família, dos seus hábitos e costumes, da escola, das tarefas agrícolas, do bordado, da fome, da Festa, das terras e das gentes, dos arraiais e da música fazem parte da nossa identidade madeirense nas ilhas e na mobilidade espacial e temporal “dos nossos” no mundo.

(Nunes, 2016: 36)

Recorremos à história de vida como material fundamental de investigação sociológica, “[...]a entrevista como co-construção de um modelo público de mundo” (Mondada, 1997: 60) e como material empírico interacional (Shibayama, 2017), onde o informante e o entrevistador negociam juntos “estratégias de acomodação intersubjetiva” (Almeida, 2016b), ou seja, todo um conjunto de negociações que vão desde a construção de uma imagem (*face*) que se quer transmitir, passando por estratégias de preservação ou mesmo enaltecimento (*flatterie*) da imagem dos interactantes, até todo um “jogo de papéis” (Wittgenstein, 2000; Kerbrat-Orecchioni, 1990) que subjazem à construção de um ato conversacional (tomadas de turno, convocação de saberes do mundo, formas de expressão e interpretação de enunciados, ...).

Enfim, a organização da fala em interação constitui o nosso objeto de análise uma vez que é através dela que se constitui a comunidade de aprendizagem constituída por professor e alunos de PLNM, sendo as propostas de trabalho da Língua enformadas pela perspectiva da análise da linguagem em uso.

Teremos em consideração as virtualidades e os limites da entrevista como técnica de recolha de informação linguística.

Gumperz (1982) e Favero (2000) alertam-nos para o facto de uma entrevista constituir um diálogo com algumas particularidades e condicionantes, isto é, três diálogos são instaurados durante a atividade: entrevistador e entrevistado; entrevistado e audiência (público: leitor, ouvinte, telespectador); entrevistador e audiência (Favero, 2000: 69). O investigador corre o risco de colher dados com algum grau de artificialidade, devido ao género. Para que tal seja minimizado, deve em primeira instância tomar consciência destes condicionalismos e procurar formas de os contornar.

Para tornar o diálogo entrevistador e entrevistado o mais natural possível, deve o entrevistador, sempre que possível, demarcar-se do guião e deixar a conversa fluir livremente. O entrevistador não é mais o dominador da conversa. O entrevistado detém aqui maior poder, porque ele é o detentor da informação e “[...] she/he can decline to answer questions with impunity, and the outcome of such interviews often has no direct impact in the interviewee’s life chances” (Gumperz, 1982: 120). Requer destreza por parte deste primeiro (o entrevistador) para recuperar, a seu devido tempo, os tópicos que quer ver documentados sem interferir na fluidez discursiva.

Para que os dados coletados constituam um *corpus* linguístico (*corpus* de amostras representativas da temática a tratar), e sejam considerados “*données authentiques*”, por forma a respeitarem os princípios recomendados por Kerbrat-Orecchioni (2007), foi necessário realizar toda uma preparação de um ambiente descontraído e natural durante a recolha dos depoimentos, de modo a revelar a natureza interativa, com valor de autêntico diálogo.

Estas entrevistas foram coletadas no final de um curso intensivo, onde professora e alunos comungaram de muitos momentos de convívio que os aproximaram e fez gerar uma certa cumplicidade entre eles. Esta cumplicidade também teve a sua função no momento de partilha da “história de vida” que viria a ser narrada. Para além da vantagem do teor dos temas tratados, a conversa facilmente adquire um tom “intimista, que nos permite, em última instância, considerarmos um ato comunicativo o mais semelhante ao de uma conversa entre

amigos, sempre com a preocupação de deixar o entrevistado sobressair em toda a sua espontaneidade linguística.

Para diluir ao máximo a “presença” de terceiros no evento comunicativo, (diálogo com a audiência) procuramos colocar o gravador (geralmente um telemóvel) em local discreto, de modo a que, no decurso da entrevista, este fosse quase que “esquecido”.

Há também questões metodológicas e éticas a considerar. Nesta fase socorremo-nos das recomendações de Bento (2011), que nos alerta para a necessidade de explicar claramente o objetivo da entrevista e solicitar autorização para a recolha dos dados depois de elucidar sobre **as regras do anonimato e da confidencialidade**. A autorização para gravação e posterior utilização para fins de investigação académica foi devidamente acautelada e é da responsabilidade da autora, em parceria com o CEHA, tendo sido salvaguardados a confidencialidade da identidade dos informantes.

Nas entrevistas procurámos criar um clima de confiança e abertura ao diálogo sem julgamentos; “saber ouvir” e não interromper a linha de pensamento do entrevistado; aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade; mostrar atenção e interesse (empatia), sem no entanto, deixar de proceder a uma análise ponderada e refletida do evento comunicativo (metacognição). Assim, a coparticipação denota solidariedade entre interlocutores.

Todas estas estratégias fazem parte da delicadeza do entrevistador, crucial para o êxito da entrevista, em todos os aspetos da pragmática discursiva.

Para além destas estratégias de aproximação ao entrevistado, considerámos o tipo de perguntas a realizar. Com efeito, além da postura ética a adotar, a estratégia de gestão da entrevista deve, também ela, ser dominada por procedimentos de delicadeza na organização dos tópicos, nomeadamente, no que respeita o ritual de preparação da pergunta.

São, pois, preocupações do entrevistador para com o entrevistado que se enquadram na temática da delicadeza discursiva e interacional.

As gravações foram sendo feitas com a ajuda de dispositivos eletrónicos, gravador ou telemóvel, convertidas posteriormente em faixas áudio, suscetíveis de serem lidas num computador. Na recolha e administração das entrevistas

consideramos os procedimentos e as dificuldades de ordem técnica que ocorrem com frequência nestes contextos, seguindo as recomendações de Caputo (2006): colocar o dispositivo de registo em “modo voo” para evitar interferências exteriores; certificar-se de que tem bateria suficiente, ter um carregador à mão para eventuais casos de falha energética; verificar periodicamente se a gravação está a decorrer normalmente, entre outros cuidados técnicos.

Consideramos ainda a necessária transcrição dos registos áudio. Para a obtenção dos nossos *corpora* e posterior análise dos diálogos, efetuamos a transcrição das entrevistas com o auxílio do programa informático *Speech Analyser* e por vezes, com recurso a fones de ouvido para facilitar a identificação dos sons e os necessários recuos e retomas na audição das mesmas.

Com efeito, atentemos na seguinte afirmação de Mondada:

Este modo de observação implica uma análise fina dos fenômenos discursivos de superfície, da **materialidade da palavra** tal como ela se realiza empiricamente, com suas hesitações, suas rupturas, suas mudanças de construção sintática, suas retomadas, suas reformulações – fenômenos que para poder ser observados, requerem uma transcrição fina da gravação.

(Mondada, 1997: 66)

O material linguístico destas entrevistas foi transcrito de acordo com as normas grafo-morfo-sintáticas definidas pela coordenação do projeto (Nunes, 2016), com o intuito de dar conta de toda esta “materialidade” de que fala Mondada (1997) e seguindo algumas recomendações presentes em Schnack, Pisoni & Osterman (2005), em matéria de transcrição de entrevistas.

Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

Parte I – Pesquisa teórica e metodológica

1. Alinhamento das Questões de Investigação e Objetivos

Com vista à delimitação do foco temático desta parte teórica e metodológica, identificamos a seguir as questões que serão alvo da nossa atenção, os objetivos da investigação e elencamos algumas hipóteses a confirmar

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO
Questão de partida:	Objetivo geral:
Como se processa a organização do evento conversacional , em situação de entrevista, na construção de relatos de vida?	Descrever os diferentes processos de organização do evento conversacional.
Questões subsidiárias/parcelares:	Objetivos específicos:
1.1. Como se processa a coconstrução do “evento comunicativo” , no que concerne as estratégias auxiliadoras da memória e alinhamento narrativo (no tempo e no espaço)?	Caraterizar o funcionamento da sequência discursiva.
1.2. Qual a organização e o funcionamento do ato de fala com valor ilocutório de pergunta nestes contextos interacionais e interativos?	Identificar atos com valor ilocutório de pergunta. Descrever a sequência de pergunta-resposta.
1.3. Quais as estratégias discursivas recorrentes para preservação das faces dos intervenientes? São realizadas estratégias de distanciamento em relação ao que é dito com mitigadores específicos?	Assinalar os momentos em que o locutor usa estratégias discursivas que denotam um trabalho de figuração. Descrever episódios representativos dos mitigadores de distanciamento em relação ao que é dito.
1.4. Como se constitui uma comunidade (<i>in-group-outgroup</i>)? Como ocorre a citação de outras vozes e se cria um discurso polifónico ?	Descrever o discurso polifónico. Identificar o conjunto de representações e valores a partir dos quais o locutor fala (ou é falado).

2. Hipóteses de Investigação

Espera-se poder comprovar as seguintes hipóteses de investigação:

(i) Nestas entrevistas, locutor e alocutário fazem uso de inferências cognitivas e gerem-nas durante o processo de desenvolvimento dos tópicos (coconstrução do discurso) tal como em qualquer discurso real, de acordo com necessidades de acomodação intersubjetiva, embora com algumas características específicas destes contextos interacionais e interlocutivos;

(ii) As estratégias de delicadeza e os atos de proteção das faces dos interlocutores desempenham um papel crucial para o êxito da entrevista e recolha de informação;

(iii) A delicadeza contribui para harmonizar as relações entre os povos num cenário de integração e globalização crescentes;

(iv) A partir do discurso destes falantes é possível identificar toda uma comunidade de pertença de grupo.

3. Enquadramento teórico

3.1. Pragmática linguística

A Pragmática Linguística fornece a base de sustentação teórica para o presente trabalho: «[...] elle intervient pour étudier la relation des signes aux usages des signes, des phrases aux locuteurs» (Armengaud, 1985: 6). Segundo Karthik:

Pragmatics is the study of meaning in situation or in context. It is a medium where we examine how people convey different kinds of meanings with the use of language or how people express a variety of meaning with variety of people. It is the study of mutual world knowledge. It is the only discipline where we study the real role of persons in language use. In studying the use of language, the role of speaker and hearer, the role of the context, the amount of relative quality of language which is used and the relative distance between the speaker and the hearer is important. Pragmatics is the study of the aspects of meaning and language use that are dependent on the speaker, the addressee and other features of the context of utterance.

(Karthik, 2013: 1)

Wittgenstein terá sido dos primeiros a se interessar pelo “desenvolvimento de uma nova teoria da significação de tonalidade pragmatista” (Sousa, Rodrigues & Almeida, 2017: 223). Foi ele que introduziu as noções de “jogos de linguagem”, de “formas de vida” e de “contextos de civilização” (Sousa, Rodrigues & Almeida, 2017: 223) que enformam a Teoria da Pragmática Linguística. A Pragmática Linguística visa analisar quer as questões associadas aos **signos**, como aos **usos** que os locutores fazem desses signos em função de uma **intenção** comunicativa, e quer ainda aos **efeitos** que as produções linguísticas exercem sobre os ouvintes, numa convocação de “jogos de linguagem” e rituais interativos inerentes a cada contexto e civilização.

Daqui se depreendem duas subcompetências dentro da competência pragmática: a competência sociolinguística e a competência ilocutiva, ou seja, formas e modos de expressão, respetivamente.

A competência pragmática e discursiva é desenvolvida com a consciencialização da **coerência funcional do discurso** e esta diz respeito à

consciencialização dos aspetos que dizem respeito à **alocução** e, por conseguinte, às dimensões sequenciais dos atos ilocutórios.

Neste âmbito, a Pragmática considera três conceitos fundamentais: o **ato de fala** numa perspetiva acional, a perspetiva da **enunciação** e a realização do ato em **contexto**: “pragmatic relations involve the illocutionary domain, i.e., the relation concerns the speech act status of the segments” (Lopes, 2009: 241).

Fraser refere o seguinte sobre a competência pragmática: “PRAGMATIC COMPETENCE is the ability to communicate your intended message **with all its nuances** in any socio-cultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended.” (Fraser, 2010b: 15, destacado nosso).

Levinson diferencia Semântica de Pragmática: “Semantics on this view is concerned with the context-independent, stable meanings of words and clauses, leaving to pragmatics those inferences that are special to certain contexts.” (Levinson, 1983: 204).

Esta “consideração da linguagem em contexto – dimensões linguísticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais do uso da língua tomada na pluralidade dos discursos em que se objectiva” (Fonseca, 1994: 37), ao que se acresce o estudo das implicaturas subjacentes ao ato comunicativo (com todas as suas nuances intrínsecas ao contexto) da língua em interação, a que cada vez mais se reconhecem sucessivas mutações, quer a nível diacrónico, quer a nível longitudinal (transversal), afigura-se-nos uma tarefa tão extensa, quanto rica.

O ensino da competência sociopragmática na aula de Língua não Materna tem esta componente em perspetiva, através do desenvolvimento de uma pedagogia centrada na comunicação/interação, estudando a **competência discursiva, funcional ou organizativa**.

Essa tarefa torna-se maior quando entramos em contexto de ensino-aprendizagem envolvendo alguém que tenha passado por uma situação de emigração e que se vê a braços com uma situação de (inter, multi e trans)culturalidade e simultaneamente de interface⁷ linguística.

⁷ **Interface** – de inter + face - é o nome dado para o modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas e que não podem se conectar diretamente. Um sistema operativo, por exemplo. Neste caso, o idioma.

Os normativos legais em vigor, decorrentes da experiência e da ciência acumulados, acentuam a necessidade de trabalhar estes conteúdos em sala de aula:

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

(QECREL, 2001: 35)

É nosso propósito refletir e partilhar experiências conducentes a uma aprendizagem significativa da Língua, considerando a relação entre locutores, o lugar, a situação, acompanhando o percurso linguístico desde as intenções comunicativas, passando pela sua enunciação, até à sua interpretação pelo alocutário.

Na linha de Benveniste (1992), consideramos os estudos sobre a enunciação e os alargamentos que esta perspetiva permite delinear no campo enunciativo-pragmático:

Muitas noções da linguística, talvez até da psicologia, aparecerão sob nova luz se as colocarmos no âmbito do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala e na condição de 'intersubjetividade', a única que torna possível a comunicação linguística

(Benveniste, 1992: 57)

3.2. Interseção entre Pragmática e Prática Discursiva

A linguagem humana, enquanto discurso (uso mais restrito que se faz de sistema de língua), que por sua vez se entende como "prática discursiva" (Rocha, 2014), faz parte de um processo de interlocução que triangula as noções de enunciador/enunciatário, de locutor/alocutário e o contexto (físico, social e psicológico) em que todos assentam. Assiste-se a um encontro entre linguagem e realidade (enquanto comunidade, mundividência). O fenómeno é comum a todos os tipos de discurso.

Atualizamos a noção de *prática discursiva* enquanto "lugar de encontro da língua com a cultura" (Rocha, 2014). A sua existência ganha corpo ao longo das diferentes práticas sociais a que estão expostos, pelo menos, dois ou mais intervenientes ativos e surge, então, o ato conversacional.

Contudo, a linguagem não é apenas reflexo desse mundo.

Segundo a perspectiva de alguns investigadores da Pragmática Linguística, dos quais Maingueneau, a produtividade discursiva é simultaneamente produto e produção desse mundo, que continuamente se (re) inventa (Charaudeau & Maingueneau, 2004: 105).

Assiste-se a uma intersecção entre Pragmática e *perspetiva* discursiva, porque, no ato conversacional, se denotam formações ideológicas, materializadas linguisticamente, segundo a(s) perspetiva (s) do(s) sujeito(s) que a(s) enuncia(m). São duas faces da mesma moeda, que acontecem em simultâneo e se geram mutuamente.

Contrariando a escola americana que define o sujeito como origem do discurso, a escola francesa, da qual Pêcheux é o seu precursor, defende que “o sujeito somente tem acesso a parte do seu dizer” e que “o sujeito se define, antes, como *posição*, isto é, como lugar do qual lhe é lícito enunciar” (Rocha, 2014: 621).

Para Maingueneau, discurso designará “[...] um certo modo de apreensão da linguagem, que pressupõe a ‘atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados’” (Maingueneau, 1998 *apud* Rocha, 2014: 621-622).

No seu estudo, Rocha (2014) observa uma correlação entre produção linguística e invenção de uma determinada configuração de mundo, comungando, desta forma, das teorias da escola francesa. Rejeita a linguagem como representação do mundo. Defende-a antes como interpretação desse mesmo mundo, e logo, considera-a como (re) invenção. Lembramos aqui os estudos de Pinker (s.d.) e a sua janela entre a linguagem e o mundo: uma janela que permite visualizar nos dois sentidos, retroalimentando comunicação e cognição. A interpretação do mundo, e as representações que dele fazemos dependem dos conhecimentos que temos desse “mundo” e da nossa capacidade de o verbalizar.

Decorrente destas reflexões, Maingueneau irá problematizar também a noção de “condições de produção” (Maingueneau, 2005) e que será um dos vértices da Pragmática Linguística. Os sujeitos intervenientes, sempre na dependência do seu Outro, isto é, de uma outra forma de alteridade (de quem dependem e se fazem depender), veiculam através da sua linguagem esse seu mundo, que condiciona as suas produções: “[...] os modos de organização dos homens e dos textos e de seus discursos são indissociáveis, as doutrinas são inseparáveis das instituições que as

fazem emergir e que as mantêm” (Charaudeau & Maingueneau 2004, p. 105) e tudo isto se consubstancia em condições de produção.

É sobre estas aceções que incide o nosso interesse.

3.3. Modalização e Estratégias de Acomodação Intersubjetiva

Consideraremos no nosso estudo os *processos de modalização epistémica do conteúdo proposicional*⁸ (Almeida, 2012b: 20) que se interligam com o princípio de cooperação de Grice (cf. o texto “*Meaning*” de Grice, 1957) e o sistema de delicadeza desenvolvido por Brown e Levinson (1978), este último revisto por Kerbrat-Orecchioni (1992).

A inscrição do sujeito falante na linguagem (Benveniste, 1992) e, por conseguinte, a assunção de questões envolvendo o ponto de vista do enunciador, permitem a abertura do campo da Linguística a uma multiplicidade de orientações teóricas que têm como enfoque analítico a linguagem nos contextos interativos.

Maingueneau (1991) esclarece que toda esta dinâmica em torno do discurso está imbuída da presença de contextos socioculturais, quer na língua (no processo de construção dos sentidos), quer na fala (a expressão desses sentidos).

Recuperamos algumas contribuições advindas de pesquisas e reflexões teóricas sob a perspetiva da Sociolinguística Interacional, que prevê a identificação com a tríade língua, sociedade e cultura (Silva, 2010).

A comunicação, que antes era entendida apenas pelas codificação e decodificação de mensagens, passa a incluir, além do código linguístico, as inferências de que os sujeitos falantes se servem para descodificar, entre outros, implícitos comunicativos e deles extrair conclusões. Dizer e *querer dizer* é “[...] la capacité de manipuler des représentations sous forme symbolique” (Reboul & Moeschler, 1998: 13), ou seja, os implícitos (Kerbrat-Orecchioni, 1986a).

⁸ Estes processos compreendem, a título de exemplo, os chamados verbos modais (que são “modalizadores” do discurso), como “poder”, “dever” e todos os outros mitigadores, atenuadores da força ilocutória de um enunciado. São também *estratégias de acomodação intersubjetiva* na medida em que constituem “cálculos estratégicos” (Almeida, 1998) de preservação das faces dos interactantes.

Os implícitos⁹ são os recursos utilizados pelos actantes para incluir “o *querer dizer*” (Grice, 1957) na comunicação. Devemos aqui distinguir implícitos pretendidos e implícitos recebidos (recordar noções como ato locutório, ilocutório e ato perlocutório); verificar a distinção entre implicaturas conversacionais e implicaturas convencionais; distinguir pressuposição de implicação – relação de sentido entre duas proposições, numa lógica dedutiva (Grice, 1975).

Nesta sua interação com o Outro (num contexto e num espaço precisos), espera-se que o sujeito tenha um determinado comportamento, consoante as expectativas de papéis que lhe são destinados. Entende-se por papel, a correspondência às expectativas dos outros a nosso respeito. Expectativas face à posição que ocupamos num determinado “jogo de representação”, ou conjunto de normas que condicionam o comportamento dos indivíduos em face uns dos outros. O sujeito em interação vê-se envolvido numa rede de influências mútuas que importa identificar para compreender o “falar em interação”, como referem os autores da Análise Conversacional. Destacamos a *competência ilocutiva* – o locutor para satisfazer as suas intenções comunicativas, mobiliza todo um conjunto de conhecimentos linguísticos e seleciona-os tendo em consideração as diferentes ocasiões e circunstâncias de uso. Esta competência reflete o *entorno social* onde a língua se desenvolve, quer em grande escala, quer a nível do microcosmos. Está intimamente relacionada com a *competência enciclopédica* referida em Kerbrat-Orecchioni (1997: 26). Por extensão, inscreve-se na Teoria da Enunciação (Ducrot, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1997) na medida em que condiciona “o dizer” e o “querer dizer” (Grice, 1957) e todo o conjunto de estratégias intersubjetivas mobilizadas no sentido de uma interpretação condizente.

3.3.1. Teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1969) estabelece e aprofunda a dimensão acional do dizer em articulação com o cálculo do valor indireto dos atos de discurso. Este último tem por base as implicaturas conversacionais (Grice, (1957; 1975).

⁹ O implícito conversacional compreende os conceitos de *subentendido* e *pressuposto*. O *subentendido* é inferido de um contexto particular e constitui um cálculo probabilístico incerto, já o *pressuposto* é estável porque impossível de ser negado (Maingueneau, 1981).

O entendimento da linguagem como uma entidade performativa surge no início dos anos sessenta quando um grupo de filósofos passa a interessar-se pela linguagem do quotidiano e pelo seu comportamento interacional. Entre a teoria (Filosofia da Linguagem) e a prática analítica (Pragmática Linguística), surge a teoria dos atos de fala ou teoria acional da linguagem.

Para o entendimento desta matéria, revisitaremos o pensamento de Austin, (1962), considerado o precursor desta teoria e de Searle (1969, 1975, 1979, 1983), aquele que lhe deu continuidade e lhe associou a ideia de indiretividade, recuperada de Grice (1957). Com efeito, Searle integra uma parte da teorização de Grice sobre a significação na sua teoria de atos de fala sobre o “dizer” e o “querer dizer” (“natural e não natural”), sobretudo o “querer dizer não natural” (*meaning NM*), mas considera os aspetos convencionais do discurso, pois para Searle o sentido não é só o reconhecimento da intenção comunicativa, como refere Grice, mas é também uma questão de *convenção*. Na sua teoria, Searle integra a força enunciativa de Austin, o *sentido* de Grice, e vincula o conceito de *intencionalidade comunicativa* ao ato de fala (Searle, 1983).

Entendamos este percurso:

Na sua obra, *How to do things with words* (1962), o filósofo Austin entende a linguagem como uma forma de ação, ao constatar que esta, ao ser proferida, se realiza e/ou provoca ação. Ao proferirmos algo, estamos simultaneamente a realizar uma ação.

Benveniste já nos havia alertado para a amálgama do binómio Homem/Linguagem e a sua indissociabilidade. Alertou-nos para o facto de ter de haver: “[...] coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que o descreve ” (Benveniste, 1992: 53). À ideia de ‘alocução’, onde entram em ação as duas entidades locutor/alocutário, está subentendida a ideia de ação. Austin, por seu lado, debruça-se sobre os enunciados que produzimos e os efeitos que exercem nas relações interlocutivas (*the performative utterance*, isto é, toda a ação realizada através do *dizer*). Com a análise de Austin, verificamos que, interacionalmente, pretendemos, quase sempre, estabelecer relações, instigar comportamentos reativos (verbais ou não-verbais) ao nosso comportamento, em suma, convocar o(s) outro(s) para a nossa causa. É por isso que se afirma que o

uso da linguagem é essencialmente argumentativo, isto é os nossos enunciados são sempre dotados de *força argumentativa* (Koch, 1995): quando nos servimos da linguagem, querermos provocar ou pelo menos aumentar a adesão à nossa causa, convencer, persuadir, qualquer que seja o nosso destinatário ou o assunto em debate. É nesta linha de ideias que surgem os atos de fala, formas de agir com recurso à linguagem.

Austin começa por fazer a distinção entre **enunciados constativos** (são aqueles que afirmam, descrevem ou relatam coisas ou factos suscetíveis de verificabilidade e, portanto, sujeitos a juízos de verdadeiro ou falso) e **enunciados performativos** (não afirmam, não descrevem nem relatam, por isso, não obedecem ao princípio da verificabilidade), mas são eles mesmos um ato. São enunciados que, quando proferidos realizam uma ação, daí o termo performativo, do verbo inglês *to perform* (realizar). Esses atos são unidades mínimas da comunicação linguística, pois comunicamos para e pela ação (Austin, 1962: 5).

Toda esta **dimensão acional da linguagem** bem como todas as noções implicadas no processo serão retomadas e sistematizadas por John Searle, primeiramente em *Speech Acts* (1969) e depois em *Expression and Meaning* (1979).

O filósofo da linguagem acaba por constatar que, mesmo nos enunciados constativos, o locutor envolve-se com a verdade do conteúdo enunciado e esse envolvimento constitui um ato em si. Chama-os de atos assertivos – o locutor compromete-se com a verdade do dito. Searle (1969, 1975, 1983) define toda uma taxonomia dos atos de fala, cada qual com intenções e marcas linguísticas diferenciadas, e acrescenta aos atos assertivos: os atos expressivos (onde o ato implica a expressão de um estado psicológico), os atos compromissivos (o locutor compromete-se a realizar algo), os atos declarativos – e também as declarações assertivas (aqueles atos que, ao serem proferidos, acionam o fenómeno proferido. São enunciados próprios de rituais e envolvem a vigência de uma instituição extralinguística que os sustenta, a legitimação do locutor para o realizar e outras condições de produção apropriadas ao ato, como seja o contexto) e os atos diretivos. Vamos deter-nos nestes últimos por serem aqueles que interessam mais

à nossa causa. São aqueles atos em que o locutor procura agir sobre o seu alocutário levando-o a fazer algo posteriormente.

Um ato de fala é “[...] um comportamento governado por regras que asseguram que as intenções comunicativas venham a ser adequadamente interpretadas” (Mateus et al., 2003: 73).

Ao proferir um ato de fala diretivo, o locutor deve certificar-se de que o seu alocutário reúne as condições necessárias para inferir o seu propósito e se sente na predisposição de o realizar. Entre a intenção subjacente ao ato ilocutório (Grice, 1975), a forma como essa intenção é enunciada¹⁰, a interpretação que o alocutário faz do enunciado e a disposição deste para acatar os desejos do seu interlocutor, há todo um conjunto de fatores linguísticos, mas também contextuais que importa considerar. Entre a intenção e a produção do sentido existe a convenção (Searle, 1983), “temos de captar tanto os aspetos intencionais, como os convencionais” (Searle, 1989 *apud* Almeida, 2016c: 4) na interpretação do que o locutor “quer dizer”. Além de obedecer às regras linguísticas, há a obediência às regras socioculturais e situacionais.

Tanto a codificação como a interpretação estão condicionadas por múltiplos fatores extralinguísticos de que dependem as regras de comunicação eficazes, que subjazem às práticas discursivas em diferentes contextos interacionais (Almeida, 2016c).

Os atos ilocucionais são convencionais, porém não governados por regras meramente gramaticais ou lexicais, por isso pertencem ao campo da filosofia (são gerais, relacionam-se com comportamentos) e não com fenómenos meramente linguísticos (Terkourafi, 2015). Searle (1979) explica que a interpretação não se faz apenas baseada em informações linguísticas, ela está condicionada a todo um conjunto de informações para-linguísticas, não linguísticas e contextuais, que condicionam essa mesma interpretação.

Nem sempre é evidente a distinção entre os atos do discurso definidos por Searle (1969, 1975, 1979). São as circunstâncias da enunciação, a intenção

¹⁰ O ato ilocutório diz respeito ao comportamento verbal correspondente ao ato de pronúncia (materialização através de léxico, gramaticalidade, som,...) que veicula um conteúdo proposicional (mensagem submetida a exame ou deliberação).

comunicativa, a força da expressividade e a receção junto do locutor que determinam a **Teoria Acional da Linguagem** (Searle, 1969).

Deste modo, Searle recupera o “querer dizer” de Grice e desenvolve a sua teoria dos atos de fala indiretos baseada na noção de indiretividade, distinguindo atos diretos ou secundários dos atos indiretos ou primários.

3.3.2. Atos de fala e indireção

Searle (1975), partindo do princípio de que o ato ilocutório diretivo tem por objetivo levar o alocutário a fazer algo, constata que os falantes nem sempre manifestam diretamente essa sua intenção e se servem de toda uma série de subterfúgios para alcançar o seu propósito, envolvendo a força do ato ilocutório.

Austin interessou-se pela força ilocucionária exercida durante o ato comunicativo. Encontrou cinco grupos ou tipos de expressões de acordo com essa força. John Searle subscreve esta ideia e descortina atos de discurso indiretos (1975), que vão para além da força ilocucionária. Estamos perante implícitos linguísticos, que subjazem às convenções e dependem de deduções e conhecimentos tácitos extralinguísticos. São aquilo a que Grice chamou de *implicaturas conversacionais (implicature)*, ou seja, o que é indicado, sugerido, insinuado, inculcado, muitas vezes através de mecanismos atenuadores ou instâncias de modificação interna (Anquetil, Elie-Deschamps & Lefebvre-Scodeller, 2017).

Kerbrat-Orecchioni (2007) reclama a importância do **ato enunciativo** na interação verbal e recupera a teoria da enunciação de Ducrot (1987 [1984]), chamando à ribalta as figuras do sujeito enunciador e sujeito enunciatário.

Importa descrever e analisar “as imagens da enunciação” (Ducrot, 1987 [1984]: 164) disseminadas ao longo das interações, para depreendermos a força ilocucionária dos atos. As imagens consubstanciadas em formas linguísticas são meras sugestões do “querer dizer” do sujeito enunciativo (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

3.3.3. Instâncias de modificação interna

Constituem exemplos de instâncias de modificação interna (*downgraders*, cf. Hassan & Rangsawmy, 2014) os verbos modais, o tempo e a negação. Estes elementos linguísticos modificam a força ilocucionária do ato principal. Podem

consubstanciar-se em *fórmulas reparadoras* (Kerbrat-Orecchioni, 2007) da imposição do ato diretivo, como podem enfatizá-lo, ou simplesmente introduzir o ato, conferindo ao ato uma força ilocucionária diferente em cada caso, que irá produzir um efeito também diferente sobre o alocutário.

Regularmente, o locutor formula um ato para instaurar outro, isto é, serve-se de um ato direto para transmitir outro indiretamente. O resultado, por vezes, é um “acte hybride” (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 110-122), um “composto ilocutório”, (Searle, 1976)¹¹. É o “dizer” e o “querer dizer” (*meaning*) já anteriormente teorizado por Grice (1957), e que envolve o uso que damos às palavras e se elas são empregues no seu *significado natural* ou *não-natural*. Por “significado não-natural” entende-se um significado que não depende exclusivamente da componente linguística (lexical ou gramatical), mas da intenção comunicativa do locutor. O êxito da comunicação fica dependente dos efeitos do ato proposicional sobre o alocutário e da compreensão do alocutário da intenção do locutor por detrás desse “dizer” (recupera-se aqui a ideia de *uptake*¹², de Austin, 1962).

Da compreensão da noção de efeito sobre o alocutário resulta toda uma conjectura em torno daquilo que produz efeitos desejáveis e não desejáveis. Os resultados de inúmeros estudos sobre esta temática têm mostrado a relativização destes detonadores de agrado ou simpatia: tem sido assim estudada a “relativização da polidez” de acordo com os atos ilocucionários, o contexto e, principalmente, a cultura e a “*adequação social*” destes atos realizados em contexto interlocutivo (Melo & Costa [s/d]: 5-6).

Pesquisadores conceituados a nível mundial, como Kerbrat-Orecchioni (2007), Leech (2014), e inúmeros outros, observam que os atos diretivos como as solicitações/pedidos e os atos reparadores da recusa como a gratidão (com o ato de agradecimento) podem ser realizados sob diferentes níveis de direção, com diferente grau de delicadeza e resultar em efeitos diferentes de ameaça ou de valorização, com dispositivos de mitigação e de intensificação (Almeida, 2016d), consoante o meio ou contexto (linguístico ou cultural). Iremos dar conta desta perceção juntos dos alunos do CIVLD.

¹¹ Segundo este autor, a noção de ato ilocucionário ou ilocutório é o resultado de vários elementos dos quais a força ilocucionária é apenas um dos elementos a considerar. (Searle, 1976).

¹² *Uptake* - para uma maior compreensão do termo, consultar, por exemplo: Sbisà (2009).

3.3.4. Delicadeza linguística

Em todo o ato social, e a entrevista não será exceção, é notória a preocupação com a defesa da imagem dos intervenientes (muitas vezes de forma inconsciente). *Face* constitui uma autoimagem pública que cada participante de um discurso, nomeadamente uma conversa, pretende preservar. Brown e Levinson (1978) põem em evidência o cuidado com a preservação de duas componentes dessa imagem (*face*): uma face positiva (narcisismo do eu) e uma face negativa (esfera privada de cada um, respeitabilidade e preservação do território (seu e do outro)).

Brown e Levinson (1978) descortinam no código da delicadeza linguística um sistema complexo usado para adoçar potencialmente a ameaça à própria face, posteriormente, recuperado por Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994). Entretanto, Leech (1983) desenha um modelo de delicadeza onde entram em ação estratégias de prevenção de conflitos no decorrer de uma comunicação interpessoal, em ambos os sentidos. Essas estratégias podem ser medidas pelo grau de esforços empreendidos para evitar situações de conflito e manter o respeito mútuo, numa escala gradativa do mais delicado ao mais rude (Leech, 1983, 2014).

Todo o indivíduo durante a atividade interacional, por meio da linguagem verbal (e não só, considerando as possibilidades abertas pelo estudo da linguagem multimodal) constrói uma imagem (*face*) a seu respeito e projeta-a ao seu interlocutor ou interlocutores.

A preocupação com a face (*face saving*) está descrita em Brown e Levinson (1978) e denota uma preocupação com a preservação da *face*, a autoimagem reclamada para si. Estes autores diferenciam “face positiva” (valorização da sua *imagem* pública) e face negativa (preservação pessoal em termos de privacidade e autodeterminação). Essa imagem é construída pelo próprio indivíduo com recurso a estratégias de delicadeza positiva (“estratégias de valorização da imagem dos falantes”) e delicadeza negativa (“estratégias de evitação da ameaça potencial dos atos”) (Almeida, 2013: 60).

Kerbrat-Orecchioni (1992: 178) refere que essas formas de “delicadeza” estão orientadas tanto para as faces de locutores como para as dos alocutários e, dessa forma, identifica quatro tipos distintos de delicadeza: delicadeza negativa para com

a face negativa; delicadeza negativa para com a face positiva; delicadeza positiva para com a face negativa; delicadeza positiva para com a face positiva¹³.

Fraser (1990) identificou quatro parâmetros a ter em consideração no entendimento da delicadeza: “social norms”; “conversational maxims”, “face-saving” e “conversation contracts” (Fraser, 1990: 220-232).

A forma de operacionalizar os padrões de delicadeza conducentes à proteção da *face* depende dos conhecimentos que o indivíduo detém do código de delicadeza a que está sujeito.

Terkourafi (2008 *apud* Almeida, 2013) distingue rudeza de indelicadeza. A primeira revela intenção em ferir a face do alocutário, enquanto na segunda, não há essa intenção. Haverá sim, desconhecimento.

Os padrões de delicadeza podem sofrer alterações em contextos migratórios devido a alterações nas normas sociais (“social norms”) e condicionar, ainda mais, a imagem que se pretende ou deseja passar.

Lakoff (1990), citado em Leech (2014: 21), define delicadeza como “(...) a system of interpersonal relations designed to facilitate interaction by minimizing the potential for conflict and confrontation inherent in all human interchange.” Leech (2014) recupera esta definição para demonstrar a tese de que a delicadeza é o resultado de um “conscious design”, isto é, um caminho desenhado, projetado que nos distingue de todos os outros seres, inclusive os restantes primatas.

Delicadeza, cortesia, ou polidez (*politeness*)¹⁴ são alguns dos termos que procuram designar aquele comportamento que adotamos na presença de um interlocutor (alocutário) ou vários, e com o(s) qual(ais), procuramos regular (defender, preservar ou enaltecer) a nossa imagem (*face*), em termos de afiliação (grupo de pertença) e autonomia (liberdades e direitos), perante aqueles que conosco interagem (Camacho, 2017)¹⁵. Em Leite (2008), encontramos uma revisão longitudinal dos vários sentidos associados à palavra cortesia ou delicadeza

¹³ Em Carreira, (1995: 209), encontramos descritos os quatro tipos distintos de delicadeza referenciados em Kerbrat-Orecchioni.

¹⁴ Sobre a diferença de terminologia linguística dos termos “delicadeza”, “cortesia” ou “polidez”, ver Batoréo, 2015.

¹⁵ Parte deste subcapítulo foi apresentado preliminarmente pela autora desta investigação, numa breve “conference proceedings”, no Colóquio das Mobilidades, organizado pelo Centro de Estudos de História do Atlântico, no Funchal, em novembro de 2017.

linguística: “harmonia social”; “assimilação coletiva das regras de boa convivência social”; “comportamento social aceitável”; “humanidade”; “civildade”. Embora, no mesmo estudo, perpassassem também outros termos, menos abonatórios, como “fair play” e “hipocrisia nas relações sociais” consideram-se as atitudes de “*politeness*” ou “delicadeza”, regra geral, como atos promotores da boa convivência entre os falantes.

A opção pelo termo que melhor traduz *politeness* tem feito correr muita tinta. Num primeiro momento, debruçamo-nos sobre a opção pelo termo *cortesia*, termo sobretudo disseminado na literatura brasileira. O termo cortesia (latim vulgar *cors*, -*cortis*, do latim *cohors*, *cortis*, pátio, curral) está indelevelmente indissociável do termo “corte”. Remete-nos para uma certa forma de estar e rituais de atuação (restritos aos frequentadores de determinados espaços) e para o conjunto de ações e galanteios (*flatterie*) destinados a conquistar alguém, indiciando uma certa estratificação social, que não está de todo associada à ideia *politeness*. *Politeness* é antes um fenómeno que perpassa estratos sociais, faixas etárias e latitudes diversas; a opção por *polidez*, do francês *poli* (educado), tange os conceitos de polir e polimento, o que sugere uma certa fricção, artificialidade, uma capa exterior que não interessa ao conceito: “Dá-lhes a aparência e faz aparecer o homem por fora como deveria ser por dentro”, diria Jean de La Bruyère¹⁶. Chegamos então ao termo *delicadeza* - do latim – *delicatus* – que agrada aos sentidos – e que portanto, carrega uma forte carga sensorial, indiferente a classes, artifícios ou latitudes.

Inclinamo-nos, assim, na linha de muitos autores europeus, dos quais Carreira (2014) para a escolha do termo ‘delicadeza’:

[...] pela sua abrangência na intuição linguística dos falantes, estaria mais apto 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 *apud* Batoréo, 2015: 168, sublinhado nosso)

Irmana com a questão de tato de que nos fala Goffman: “In our society, this kind of capacity is sometimes called tact, *savoir-faire*, diplomacy, or social skills” (Goffman, 1982: 13). Não é uma simples questão de deferência¹⁷.

¹⁶ Moralista francês, do século XVII.

¹⁷ **Deferência**, isto é, manifestação de amabilidade de alguém em posição superior para com outro em posição inferior. In, <https://dicionarioactual.com/deferencia/>. Sobre o conceito de ‘deferência’, consultar Haroche (2000: 5-26).

Existe todo um conjunto de estratégias de que se servem os intervenientes-locutores para construir uma relação harmoniosa ao longo de uma conversa, que fazem apelo a esse tato. À questão da delicadeza surgem associados termos como *atenuação* (diminuição de gravidade, força ou intensidade), que remetem para o consenso, a sã convivialidade, a paz social e, no dizer de Goffman, “o equilíbrio interacional” (Goffman, 1987). Assim, importa verificar quais os recursos estratégicos que levam à perda, manutenção ou enaltecimento do Outro, analisando-os conforme os princípios ou estratégias de comunicação adotados.

Alguns autores entendem “Politeness” não só como uma estratégia de evitação do conflito, como também um indicativo da posição social dos locutores (Eelen *apud* Leech, 2014), mas este conceito é, sobretudo, perspetivado como um dispositivo de controlo e manutenção do equilíbrio social (Lakoff, 1973, Leech, 2014).

4. Organização do discurso no género discursivo entrevista

Ao tentarmos seguir o fluxo conversacional das nossas entrevistas através da sua transcrição, deparamo-nos com aquilo que aparenta ser um caos linguístico. No entanto, sabemos que estas transcrições decorrem de atos comunicativos reais, onde houve entendimento mútuo dos interactantes, que se organizaram de forma eficiente (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Qualquer atividade discursiva obedece a uma estrutura específica, descrita em Levinson (1983: 284-364) e complementada por (Kerbrat-orecchioni, 2005). A estrutura discursiva conversacional, ou *dispositivo interlocutivo* (Almeida, 2012c: 10) implica uma sequência organizativa complexa, envolvendo noções como tomadas de turno (*turn-taking*), construção dos turnos, pares adjacentes (*adjacency pairs*) que se relacionam com a sequencialidade no fluxo do discurso e consequente interpretação da mensagem veiculada, pelas formas e pelas implicaturas associadas:

Importa, na Análise Conversacional, descortinar quais as estratégias discursivas, as suas características e funções na organização, que permitiram o envolvimento e o entendimento mútuo dos interactantes “no falar em interação”. Importa encontrar regularidades e padrões que enformam as práticas conversacionais, os quais permitem o entendimento num aparente caos.

Por restrição de espaço, iniciamos apenas uma sucinta apresentação de alguns desses fenómenos linguísticos presentes no nosso *corpus*, mais frequentes e suscetíveis de criarem desconforto aos nossos alunos, como aporte para o esboço do projeto empírico a implementar no CIVLD. Começamos pelos chamados “rituais de engrenagem comunicativa” (Almeida, 2002: 1), tais como saudação, encerramento, tratamento.

Quando transcrevemos as entrevistas, adotamos a designação de Documentador (D) e Locutor (L) para designar, respetivamente, entrevistador e entrevistado, por ser essa a designação adotada pela coordenação do projeto Nona Ilha – Memórias das Gentes que fazem a História.

4.1. Formas de saudação

As entrevistas que compõem o nosso *corpus* constituem conversas com um início e um fim bem delimitados. As fórmulas de saudação fazem parte do ritual de abertura. As formas mais frequentes de saudação são “Bom dia”, “Boa tarde”, por vezes precedida do advérbio de intensidade “muito” que, naturalmente, acentua os votos expressos na saudação:

(...) – D - Eh muito boa tarde, G.
L- Boa tarde.
D- Obrigada por eh se disponibilizar a dar o seu testemunho de... de vida...
D- (De nada) (E14M: 1)

A esta expressão, segue-se, por norma, uma forma de agradecimento. A mais frequente é a forma cristalizada na Língua: “obrigado (a)”, à qual o entrevistado também se sente impelido a responder, como no exemplo anterior, referindo “De nada”, minimizando essa obrigação por parte do entrevistado, ou seja, não tem nada que ficar obrigado (a) a retribuir a dádiva.

(...) – D – Boa tarde, M.
L – Boa tarde.
D – ((riso)) Bem-vinda. ((riso))
L – brigada. (E15M: 1)

É também frequente uma forma de saudação ser seguida da retribuição dessa saudação e também, de uma expressão de boas-vindas, quando o alocutário vem para estar com o locutor durante algum tempo.

São rituais que integram o código de delicadeza que temos vindo a estudar. Contudo, no *corpus* da presente investigação, nem sempre se verificam estas

formas de saudação. Frequentemente, o entrevistador inicia a “conversa” fazendo uma espécie de contextualização, onde indica o dia, o mês, o local onde está a ser feita a entrevista. Nessa contextualização, refere estar na presença de um lusodescendente, começa por pedir que o próprio se apresente referindo o seu nome e por vezes, esquece a saudação. A aparente falta de delicadeza dever-se-á ao facto de anteriormente à gravação, essas formalidades já terem sido feitas, passando-se rapidamente ao registo e recolha das informações.

4.2. Formas de encerramento

O ritual faz-se sentir também no encerramento do evento comunicativo com *formas de encerramento*. São quase sempre agradecimentos, com as formas “(muito) obrigado(a)”, pelo tempo disponibilizados, ou pelas informações prestadas. Esses agradecimentos são também frequentemente retribuídos pelo alocutário, que minimiza o dever de agradecer, como forma de delicadeza. No exemplo que se segue, o entrevistado, talvez por falta de vocabulário, limita-se a desdizer, com um “No [não]!”

(...) – D – Bom, senhor A, muito obrigada...

L – No [não]!

D – Muito obrigada pelo seu testemunho.

L – Sim.

D – Tem uma história de vida muito eh... eh portanto... muito bonita e... e que mostra como eh os madeirenses apesar de todas essas dificuldades que que tiveram saíram e conseguiram eh ter sucesso na vida, apesar dos contratemplos que os países de acolhimento depois acabaram por lhes causar.

L – Eu penso que falei muito, porque...

D – [(risos)]. Muito obrigada! (E2H: 63

É comum também o entrevistador referir a importância dos eventos narrados e elogiar o exemplo de vida do entrevistado, enaltecendo alguns aspetos do percurso de vida relatado (ritual de “*flatterie*” ou “estratégia de acomodação intersubjetiva”, anteriormente referida). Este elogio faz parte do código de delicadeza positiva para com a face positiva do entrevistado.

No exemplo anterior, o entrevistado quase que se desculpa por ter falado muito, numa estratégia de delicadeza negativa (estratégia de evitação da ameaça) para com a face negativa do entrevistador.

Também recorrente é a expressão de desejo de se voltarem a encontrar:

(...) – L1 – [De nada.

D1 – E até uma próxima oportunidade.

L1 – **Até breve.**

D1 – Tá! Obrigada (E9H:17)

Os nossos entrevistados respeitam a concordância em género do adjetivo: “Obrigado/obrigada”.

Leech (2005: 7) analisa os graus de delicadeza em termos de forma lexicogramática: “[...], *Muito obrigado* é mais educado do que *Obrigado*, porque intensifica uma expressão de gratidão, em vez de expressar gratidão de uma maneira mínima.” E isto numa escala de grau de delicadeza, como se pode verificar no exemplo seguinte:

(...) – D – E o futuro Deus sabe, não é? ((riso)). **Obrigada N! Muito obrigada!** ((riso)).
L – Obrigada eu!
D – (**Adeus**). (E16M: 28)

O termo “Adeus” traduz uma forma de despedida em que se encomenda a Deus os desígnios futuros. Trata-se da forma sincopada de “entrego-te a Deus” e, implicitamente, expressa o desejo de que o futuro seja protegido pelo divino.

Apenas um informante, fez questão de retribuir o agradecimento em espanhol:
(...) – L – (Gracias yo)... (E15M: 56)

Ato representativo do apego desta falante à língua castelhana e à sua terra natal, por comparação à terra dos seus pais. Mais do que uma interferência da língua dominante, trata-se aqui de um ato de “patriotismo”, à guisa de “rebeldia”. Este informante do sexo feminino mostrou ao longo de todo o percurso uma forte resistência à língua, talvez como forma de protesto por se encontrar numa forma de exílio forçado.

Também encontramos a forma de encerramento “Força!” constituindo um marcador conversacional de desfecho (Morais, 2004: 737):

(...) – D – Muito obrigada
L1 – [Muito obrigada (a usted [a si]).
D – plos [pelos] vossos... plo [pelo] vosso testemunho, aliás os vossos testemunhos...
L2 – Tá [está] bem.
D – E **até um dia. Força!** ((riso)).
L1 – Claro que sim! (E18M: 50)

Este marcador pode indicar conclusão em relação ao ato comunicativo diretamente anterior, ou aliar o valor conclusivo à abertura do ato comunicativo seguinte (Morais, 2004: 737). No nosso exemplo, desempenha mesmo a função de encerramento do evento de fala realizado em situação de entrevista.

Trata-se de mais uma forma de despedida informal, mas que, neste caso particular, significa a expressão de votos de muita resiliência perante as adversidades por que estas pessoas estão a passar.

Considera-se também uma forma de delicadeza a expressão do desejo de voltar a encontrar o alocutário (“E até um dia.”), dado que denota apreço pelo interlocutor.

Notamos ainda a forma sincopada do verbo “Está” por “Tá”, característica do discurso oral interativo. Configura uma intervenção que indica encerramento/anuência/conformidade com o que está a ser dito (característica do momento de fecho da interação).

No exemplo anterior, assim como em muitos outros, verificamos a ocorrência do riso como ritual de delicadeza. O riso constitui uma forma de delicadeza que denota cumplicidade, solidariedade entre os participantes, revelador de uma empatia entre locutor e alocutário:

As estratégias humorísticas que co-ocorrem com os risos (“marcadores não verbais de distanciação”) contribuem para a atenuação/mitigação do conflito eventual de actos de discurso potencialmente ameaçadores e constituem recursos linguísticos de manutenção da *ordem interaccional* do discurso institucional [...] permitem a marcação de “pertença a um grupo” específico, com a demonstração da partilha de práticas discursivas que imprimem à relação interlocutiva a cordialidade e a familiaridade [...] constituem estratégias de mitigação de actos potencialmente ameaçadores e possibilitam o fecho de sequências com a *acomodação intersubjectiva* das faces dos interlocutores.

(Almeida, 2010: 13-14)

Esta solidariedade e empatia é expressa também na expressão de reconhecimento pelo projeto subjacente à entrevista, por parte dos entrevistados.

Há ainda a notar a forma de endereçar (“le terme d’adresse”¹⁸) “usted” que corresponderá à forma portuguesa “você”. Porém aquela expressa um maior grau de delicadeza e, no contexto castelhano, é equivalente a “a si”.

4.3. Formas de tratamento

O sistema linguístico Português, sobretudo o do PE, apresenta um complexo quadro de formas de tratamento (envolvendo diferentes categorias linguísticas e combinações) permitindo “matizar” a designação do outro, de si próprio, em estreita relação com o contexto e com a relação interpessoal.

¹⁸ “o tratamento alocutivo”. Sobre este tópico consultar Bazenga (2017).

A principal dificuldade na sua abordagem prende-se com a “regulação da distância interlocutiva” (Carreira, s.d.), envolvendo relações de proxémica verbal, grau de familiaridade, distância social, entre outros. Para o entendimento destas questões em situação de uso, apoiamo-nos nos trabalhos de Carreira (1997), Gouveia (2008), Duarte (2015) e Bazenga (2017).

Após a análise do nosso *corpus*, corroboramos o postulado de Kerbrat-Orecchioni (2007) que refere serem pouco frequentes os “termes d’adresse” neste tipo de “entretiens privés” (Kerbrat-Orecchioni, 2007: 8). Ainda assim, encontramos algumas das formas de tratamento ou “termes d’adresse” identificados em Carreira (s/d), num quadro recapitulativo que foi trabalhado em aula.

As formas encontradas vão desde as mais formais, como “o (a) senhor (a)”:

(...) – D – portanto os seus colegas não eram portugueses como o senhor? (...) (E10H: 13)

(...) – D – [O senhor é... Desculpe, é venezuelano? (E18M: 27)

No exemplo que se segue, é a própria entrevistada que dá conta da forma de tratamento que lhe foi endereçada, por terceiros (um comerciante local):

(...) – L1 – (...) “Aqui o... **a senhora** pode sugerir!”. (...) (E18M: 29)

Essa forma também ocorre para referenciar terceiros (tratamento delocutivo), como no exemplo:

(...) – L – (...) é o **senhor** que... tava [estava] casado com uma prima minha...(E2H: 23)

Por vezes, estas formas ocorrem combinadas (“senhor(a)” seguido do nome do alocutário):

(...) – D – Bem-haja **senhor J.**! Muito obrigada plo [pelo] seu testemunho ((riso)). (E10H: 37)

(...) – D – (...) Boa tarde, **senhor A**, bem-vindo... (E2H: 01)

Temos também a ocorrência de formas de tratamento com recurso ao nome, antecedido do artigo definido: “o (a) X”. Esta forma de tratamento, em Português europeu, é uma forma delicada que permite ao locutor dirigir-se a alguém conhecido pelo nome, anteposto do determinante.

(...) – D – Sim. Eh o, portanto, **o J.** ainda nasceu aqui na na Madeira? (E10H: 01)

Mesmo na presença de entrevistados muito jovens, esta é a forma mais frequente, comprovativo do grau mais ou menos formal destas entrevistas.

A desinência verbal de 3ª pessoa do singular, sem a explicitação do sujeito alocutário (Ø) foi também muito recorrente:

(...) – D – Os seus avós paternos. Que são de onde, sabe? (E19H: 2)

Neste enunciado temos a designação alocutiva de terceira pessoa, com grau de delicadeza, também presente no uso do determinante possessivo de 3ª pessoa.

Pese embora esta formalidade, registamos a ocorrência da forma de tratamento “vocês”, cada vez mais aceite, sobretudo no plural. Talvez aqui por contágio com “ustedes”:

(...) – D – Hm. **Vocês** sentiam-se seguras?
L – Sim. (E5M: 18)

Houve apenas uma situação em que ocorre a forma de tratamento “Tu”, denotando uma relação próxima entre entrevistadora e entrevistada:

(...) – D: Tu não tens irmãos, não é?
L: [Não...filha única.
D: És filha única...
L: Sou. Sou filha única...((risos)) (E20M: 2)

O riso, no final desta sequência discursiva, reforça essa cumplicidade entre ambas.

Temos assim confirmado o que nos diz Kerbrat-Orecchioni (2007) e Carreira (s.d.) sobre a estreita relação interpessoal das formas de tratamento com o contexto (contexto situacional e contexto relacional), envolvendo questões linguísticas de delicadeza. Constituem-se, assim, em formas modalizadoras do discurso em interação, que importa discutir em situação de ensino aprendizagem da língua.

4.4. Pares adjacentes: sequências discursivas de Pergunta/Resposta

Neste espaço consideramos a análise daquela que é considerada a maior e mais antiga estratégia de interação (Gumperz, 1982: 120): a pergunta.

Tradicionalmente, a pergunta é um enunciado que requer do alocutário uma informação, ou uma explicação, sob a forma de um ato de fala de resposta. O par pergunta-resposta sustenta a conversação (Kerbrat-Orecchioni, 2010). Trata-se de um par dialógico, uma unidade conversacional prototípica¹⁹ (Rodrigues, 1998: 127) que permite gerir o *fluxo interacional* da conversação (Almeida, 2008: 7).

Rodrigues (1997) faz a distinção entre interrogativa e pergunta: “De facto o termo interrogação refere-se apenas ao aspeto formal de um enunciado, enquanto o conceito de pergunta releva do âmbito pragmático” (Rodrigues, 1997: 12). Um

¹⁹ Quer isto dizer que é a pergunta que se apresenta como orientadora exclusiva da resposta (Rodrigues, 1998: 132), incluindo todo o conjunto de fenómenos que permeiam a resposta, como sejam pedidos de clarificação, reformulações ratificativas, segmentos em eco, etc.

enunciado interrogativo pode encobrir (implicar) intenções que não reivindicam necessariamente uma informação por parte do alocutário. Servem para realizar atos de discurso indireto. Temos assim que a interrogação é uma “entidade gramatical”, enquanto a pergunta é uma “entidade ilocutória” (Rodrigues, 1997: 18).

Ao alocutário é-lhe exigido todo um trabalho interpretativo do material lexical que lhe é fornecido, de modo a descortinar a orientação a seguir (Rodrigues, 1998: 179).

A Entrevista é o modelo conversacional que melhor sustenta esta noção de conversa, gerada e sustentada por perguntas acionadas, quase sempre, pelo entrevistador. Trata-se de um “fazer discursivo” enquanto “alimentador de diálogo” (Kaufmann, 2013). Este fazer discursivo realizado entre o ato de fala de pergunta e o seu subsequente par: o ato de fala de resposta. Estamos a falar de um **par adjacente** (*Aps*). Reparemos na sequencialidade deste *fito discursivo*:

Aps are made up of speech acts, or more precisely of segments revolving around a “head act” which may be accompanied by one or more “subordinate acts”. These monological units which form minimal dialogical units are called moves in discourse analysis (or by Goffman) and the dialogical units they form are labelled exchanges or interchanges (...)

(Kerbrat-Orecchioni, 2010: 75)

Esta sequencialidade envolve a construção de turnos (*turns*) e os movimentos entre os turnos (*changes*), num contínuo ajuste entre interlocutores e os seus discursos: “[...] cada turno manifesta a interpretação que é feita do turno precedente, e projeta condicionamentos sobre o turno seguinte” (Mondada, 1997: 65). Kerbrat-Orecchioni (2010) serve-se da metáfora de Janus para nos elucidar o fenómeno: “[...] where one *exchange* begins and another ends” (Kerbrat-Orecchioni: 75).

Contudo, como todo par adjacente, nem sempre ele é linear, nem sempre tem a forma de uma pergunta, nem sempre o valor ilocutório é entendido pelo alocutário. Há toda uma teia de implicaturas em torno deste par dialógico, que segundo muitos filósofos (dos quais Sócrates), está na origem de toda a dialética.

- (...) – (1) D – Pronto. Chama-se? [Ato ilocutório que denota um pedido feito de forma indireta – precisa de ser interpretado de forma convencional.]
(2) L – J.
(3) D – Eh o o... pode dizer/ eh eh... [subentende-se o pedido do nome completo]
(4) L – [J B. (E10H: 1)]

No exemplo que selecionamos temos quatro turnos; entre o primeiro e o segundo turno, temos uma troca de Pergunta-Resposta. A pergunta é entendida pelo alocutário não apenas pelo “material lexical”, mas também, e sobretudo, pela “entoação ascendente” que sugere a pergunta ao alocutário. O ato de fala expresso no segundo turno não satisfaz a intenção do primeiro locutor expressa no primeiro turno. Assim, no terceiro turno, D, de forma indireta (e com recurso ao modalizador verbal “*pode dizer*” (modalizador que integra o código da delicadeza), sugere/pede algo mais ao alocutário, que se prontifica a dar a informação completa no quarto turno, mesmo antes de D acabar o seu enunciado. O par adjacente pergunta/resposta só se concretiza no último turno. Os atos (2) e (3) formam *trocas (échanges) conversacionais* intermédias. Constituem atos de fala subordinados ao primeiro.

A organização do “turn-taking” e a organização das sequências (atos de fala) não são lineares, ainda que intimamente interligadas (kerbrat-Orecchioni, 2010: 75), dependem diretamente do contexto e da interpretação dos enunciados.

Em termos semânticos, o primeiro ato de fala da sequência apresentada “Chama-se?” só pode ser entendido num contexto específico²⁰ em que L sabe que deve referir o seu nome. Contudo, duas situações podem ter ocorrido:

- (1) não foi interpretado o ato ilocutório “Refira o seu nome completo”;
- (2) L poderá ter tentado esquivar-se à resposta.

Este ato de fala constitui em si uma investidura à *face* negativa do outro e, por isso, coocorre com estratégias discursivas que entram no campo da “Delicadeza Linguística”: e só quando a pergunta foi solicitada com recurso a mitigadores, L cede à resposta pretendida.

De acordo com Rodrigues (1998) “[...] uma vez que uma pergunta é dirigida a um alocutário específico, prepara uma resposta e instaura juridicamente uma obrigação de responder.” (Rodrigues, 1998: 129). Trata-se assim, de um ato impositivo. Por isso, na LP, o ato de pergunta vem muitas vezes acompanhado de modalizadores, suavizadores desse ato impositivo, como se pode ver no seguinte exemplo:

²⁰ Atente-se no que no diz Rodrigues: o “[...] valor ilocutório de cada acto de discurso isolado esconde certas propriedades [sintático-semânticas, mas também fatores extralinguísticos] que só no exame sequencial se descobrem [...]” (Rodrigues, 1998: 130).

(...) – D – Eu ia-lhe pedir então que me dissesse o seu... o seu nome... (E18M: 1)

A expressão “ia-lhe pedir” é uma forma de indireção do ato ilocutivo de pergunta “Como se chama?”. Trata-se daquilo que, em Fraser, (2010b: 18), é chamado de *hedge performativo*: um verbo performativo precedido de modais específicos como “queria” (neste caso “ia” desempenha a mesma função). São atenuadores do ato ilocutório diretivo.

A pergunta sob a forma de pedido²¹ é muito frequente nestas entrevistas, como no exemplo seguinte:

(...) – D – Hoje é dia dezassete de julho de 2017. Estamos na Universidade da da Madeira...com uma lusodescendente. Ahn...O seu nome, por favor. [E13M: 1]

Trata-se de um enunciado com valor de pergunta (ato de fala diretivo) realizado através de um ato literal de asserção, constituindo-se como uma pergunta realizada indiretamente. O alocutário interpreta e infere o valor ilocutório de pergunta, não só pelo uso da expressão de delicadeza “por favor”, mas também pela entoação conferida ao ato. Para além disso, o contexto constituído pela entrevista demonstra que esta sequência discursiva constitui uma pergunta. O mesmo acontece no seguinte excerto:

(...) – D – E, a C que idade tem, se não é indiscrição. ((riso))
L – Eu? Eu faço quarenta e seis este ano. [E13M: 1]

A oração condicional “Se não é indiscrição” constitui uma estratégia discursiva de delicadeza negativa (= de evitação) para com a face negativa do alocutário (=entrevistada). Resulta da indelicadeza de perguntar a idade a uma senhora. Notemos a presença do riso. O riso, segundo Kerbrat-Orecchioni (2005) constitui um sinal antiorientador da ameaça da face (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 17; Almeida, 2010: 134).

Este “eu” é uma estratégia de confirmação e de ratificação que permite verificar que o “eu” se constitui como o alocutário da pergunta.

Em muitos outros exemplos encontramos o ato de perguntar “camuflado”, sob a forma de um pedido:

(...) – D – Vou-lhe pedir o seu nome completo. (E6M: 1)

Esta forma de indireção confere ao ato um grau de delicadeza muito superior ao que seria se usássemos o imperativo, como no seguinte segmento:

²¹ Rodrigues chama a este tipo de perguntas pedidos de informação (Rodrigues, 1998).

(...) – D – Ah. Pronto. Que tipo de ... **descreva**. É que isso interessa, para sabermos, mais ou menos o que as pessoas daqui da Madeira valorizavam... (E7M: 6)

Por isso, há a necessidade de justificar o imperativo com o interesse suscitado pela narrativa que está a ser feita.

No exemplo seguinte, a pergunta surge como *estratégia de alinhamento* do discurso: o locutor coloca, a si próprio, uma questão para justificar a introdução de um novo tópico na discussão. Estamos perante uma pergunta metadiscursiva:

(...) – L – Porque é que ele vai daqui? Ele vai daqui para melhorar, mas também para ...penso que era um pouco fugindo da guerra de Angola. Foi o que ele me disse. [E13M: 3]

Com esta estratégia o locutor “estabelece continuidade tópica”. Esta estratégia operadora de metadiscursividade²² serve de conexão interfrásica, ao mesmo tempo que promove o envolvimento do alocutário (interpelando-o), sem comprometer o encadeamento dos enunciados (Araújo & Freitag, 2010b: 113).

Esta pergunta relaciona-se com a pergunta retórica. De facto, esta ocorre quando o locutor conhece antecipadamente a resposta, mas faz uso desta estratégia para manter o turno ou para estabelecer contacto interlocutivo. As perguntas retóricas funcionam como “mecanismo de focalização de informações” durante a interação, pois, em jeito jocoso, nem sempre “quem pergunta quer resposta!” (Araújo & Freitag, 2010a). Por vezes quer apenas atenção:

(...) – L – Sim. Mas ela não. E, ah, mas teve um tio que morreu aqui. Morreu muito jovem. Tinha quarenta e tal anos. E então, eh... no caso desse tio, eh...o que é que fizeram? **[pergunta retórica]** O meu pai e esse tio tentavam ajudar a família aqui. Então, levaram os filhos prá lá. Ajudarem os filhos...mas os homens...as m*il*heres ficarem aqui, ca [com a] mãe...e levarem os dois homens e puserem eles a trabalhar lá. (E13M: 4)

Ao longo destas conversas verificamos, não raras vezes, uma hesitação na colocação da pergunta:

(...) – D – O... eh os seus pais, eh, portanto, sendo naturais da Ponta do Sol eh emigram... para a Venezuela eh mmh ...em que altura? Ou ou será que emigraram pa [para] outro sítio primeiro? Eles saem da Madeira quando? (E2H: 1)

Neste exemplo, ao longo da produção do enunciado, muda-se o modo como o conteúdo proposicional da pergunta é sucessivamente realizado, numa tentativa de dar sequencialidade aos tópicos a tratar e de confirmar informações, por parte do entrevistador.

(...) – D – Hm. E fazer o quê? [inversão da ordem natural dos elementos constitutivos da pergunta]
Quando ele chega lá o qu' é qu' ele [que é que ele] vai fazer?
L – Ele foi pra [para] lá pa [para] trabalhar na obra de fazer cadeiras de vimes.

²² Sobre a autorreflexão e a metadiscursividade consultar, por exemplo, Risso & Jubran (1998)

D – Ah, vimes! (E10H: 04)

Repare-se que, nestes exemplos, a pergunta começa por dar realce ao segmento mais importante da pergunta e só depois é que a pergunta é feita na totalidade. Há uma inversão na ordem natural de colocação dos elementos da pergunta. Este fenómeno é muito frequente e faz parte da interajuda para facilitar a interpretação dos enunciados.

Estas alterações internas no discurso das personagens são marcas específicas do registo oral espontâneo de que estas entrevistas dão conta.

No exemplo seguinte, e continuando a dar conta da coconstrução discursiva mediada pelo par pergunta/resposta, denotamos a presença de diversas perguntas que permitem fazer progredir a interação:

(...)

- (1) D – Já está [**Pressuposição/ Indício**]. E nasceu em que data?
- (2) L – Eh [**pausa preenchida**], nasci a dezassete de setembro... de milhe [mil] novecentos e quarenta e cinco.
- (3) D – Fim da guerra. ... É solteira, casada, viúva...? [**Pergunta colocada sob a forma de antecipações de resposta possível**]
- (4) L – Viúva. Já sou viúva há dezasseis anos.
- (5) D – Sim? E nasceu aqui no Curral?
- (6) L – Eu nasci aqui [**repetição em eco**]. (E6M: 1)

No primeiro turno, temos um indício do que D estaria a anotar o nome do seu entrevistado em algum suporte e acabou essa tarefa. É uma marca contextual exterior ao diálogo em curso. Temos outro indício, ou pressuposição no turno (5): o local onde foi feita a entrevista, através do deíctico “aqui”. A *deixis* é também um fator a considerar na interpretação dos enunciados.

Em (6) temos a “repetição em eco”²³, como estratégia de ratificação do que foi dito.

A coconstrução do discurso dá-se também pela presença, na pergunta, de indícios da resposta. Trata-se de uma estratégia recorrente quando estamos na presença de interlocutores com pouca formação e que poderiam não entender a pergunta se ela fosse formulada noutros termos:

- (...) – D – Hm. E ele foi pra [para] lá como? Eh nessa altura ainda era de barco [orientação da resposta]?
- L – De barco, sim. Ele foi de barco por meio de carta de chamada, parece qu’ele [que ele] (E10H: 03)

²³ Para a noção de resposta em ECO, consultar Sell (2003).

Surge da necessidade de orientar a resposta do alocutário. Temos assim, um exemplo de adaptação do discurso ao do interlocutor e aos seus conhecimentos prévios, necessários à interpretação dos diferentes enunciados.

Por vezes, a pergunta consubstancia apenas afirmações que carecem de confirmação por parte do alocutário. No exemplo, L percebe que a afirmação proferida por D é uma pergunta e responde apenas com sim, em sinal de confirmação/anuência do que foi dito:

- (...) – D – [Ou seja, ajudam a divulgar a cultura madeirense...
L – [Sim!
D – eh, não só a nível da... na música, das de de... do folclore, mas também [também] imagino que ajudem também [também] a divulgar, sei lá, gastronomia, costumes...
L – Sim!
D – Sim?! (E17M: 7)

Nem sempre, a simples confirmação satisfaz o entrevistador, e então, surgem novas estratégias para solicitar mais informação, como no último turno, em que se assiste, nitidamente a um pedido para que L explique um pouco mais a ideia, realizado através da interrogativa “Sim?!”.

Trata-se de um ritual colaborativo na construção do discurso, muito pertinente no modo como se vai realizando a interação discursiva, tendo por base a constante negociação do sentido e coconstrução do sentido em contexto interlocutivo.

4.5. Marcadores discursivos interlocutivos

Integra também o ritual interativo, a presença de marcas discursivas como sejam as pausas preenchidas:

- (...) – (1) – D – Ahn. Ehn. Eh...ehn...[pausas preenchidas] pronto...as ...estou a ver que a sua avó quis transmitir tanto ao filho, como à neta as tradições de ...da Madeira. Ehn...E a neta o que é que faz? Gosta de... [hesitação] das coisas que a avó lhe ensinou?
– (2) – L – Sim, sim. Imenso (E7M: 7)

Note-se a repetição do mesmo vocábulo “sim” (2) que constitui uma iteração, um procedimento de realce, que se insere na categoria emotiva, muito frequente nestas entrevistas e que confere variação em intensidade.

Trata-se de um subsistema da língua, regulador da relação interlocutiva. É constituído pelos chamados marcadores discursivos interlocutivos (Carreira, s.d.) e que também aparecem, com alguma frequência nas entrevistas que compõem o nosso *corpus*.

Correlaciona-se com a “máxima fática” de Leech, segundo a qual é essencial mostrarmos feedback ao nosso interlocutor, evitando o silêncio²⁴. Desta forma, esta máxima integrará o ritual da delicadeza (Leech, 1983: 141-142), porque com esta atitude estamos a mostrar a nossa atenção, o nosso interesse para com aqueles que conosco interagem verbalmente.

Os marcadores discursivos (Schiffrin, 2001, Pimentel, 2015), por vezes, sugeridos através de algumas pausas preenchidas, algumas “béquille” ou bordões²⁵ linguísticos, que, não tendo necessariamente um valor semântico dentro do discurso, desempenham funções várias: cobrem hesitações, atenuam alguma tensão resultante de um ato diretivo, ajudam a (re)estruturar o discurso numa conversa e a criar o que Gumperz (1982) chama de “envolvimento conversacional”, onde o imprevisto leva o seu tempo, e outras funções resultantes da interação face a face.

Alguns autores (Marques & Duarte, 2015) colocam a hipótese de estas estruturas funcionarem como “apoio à narração de episódios”, suportando o avanço narrativo graças a mecanismos de *frames*²⁶, só possível dentro de um conhecimento partilhado (convencionado) pelos agentes interlocutivos. Traduzem-se em unidades típicas de interações orais, coloquiais, e portanto, relativamente informais.

Alguas destas unidades ficaram cristalizadas na língua, como no caso de “lá” e “cá”. O valor destas unidades cristalizadas na língua afasta-se, significativamente, do valor adverbial de lugar e ganham um valor pragmático ligado à atenuação linguística, isto é, um valor essencialmente modal (Ramos-Sollai, 2012).

Para ilustrar o fenómeno, recolhemos no nosso *corpus* algumas ocorrências de “lá” e de “cá”, com valor modal:

(...) – D – E ainda por cima um colombiano. Os colombianos **não são lá** muito bem vistos [na Venezuela. " (E13M: 19);

²⁴ Não obstante o que foi dito, o silêncio pode, em contextos interacionais muito específicos, ser a segunda parte de um par adjacente.

²⁵ Muletas, bordões e tiques de linguagem que todas as línguas têm.

²⁶ Sobre a noção de *frame*, cf. a seguinte afirmação: “complexo domínio de experiências emoldurado a partir da cultura [...] faz emergir as vivências mais reiteradas e marcantes para os sujeitos na comunidade em foco e finca uma sólida ferramenta como base para a leitura hermenêutica multidisciplinar destas vivências perspectivadas pelo discurso” (Miranda & Bernardo, 2013:83)

Temos também exemplos de ocorrência de “*lá*” a indicar sobretudo *imprecisão*:

(...) – L – Isso **era lá pá** ...até às seis da manhã." (E13M:13)

Mas, também integrando estratégias de *minimização da força ilocutória*, nomeadamente do ato diretivo (Marques, 2015):

(...) – D – Hm. Eh, o seu avô foi mais ou menos em qu’altura [que altura] **vamos lá ver**. Eh... (E17M: 1)

(...) – D – Ah, sim senhor. Eh... rotinas! **Vamos lá pá [para a]... passar pá [para a]** parte das rotinas. (E17M: 17)

Por vezes, encontramos as duas valências do vocábulo, com uma ocorrência adverbial e modal:

(...) – L – Sei lá [valor modal], era cento e tal [expressão] pessoas lá, mas a vinte e quatro de dezembro ...era lá [valor adverbial] em casa ...com todos os portugueses que ... (E13M: 12)

A expressão “sei lá” foi recorrente em enunciados, quer de entrevistados, quer de entrevistador:

(...) – D – Eh e na na na sua casa, diga-me uma coisa, u... a sua mãe tinha coisas daqui da Ilha da Madeira? Eh, **sei lá**, eu tou [estou] a pensar eh bordados..." (E10H: 19)

Integram ainda esta categoria de palavras, recorrentemente chamadas de *marcadores conversacionais*, certas expressões vagas, como a que vemos no exemplo (...) “cento e tal”, com aproximação a marcos quantitativos, mas também **aproximação a marcos temporais**, algo imprecisos:

(...) – L – ...Já tinham...sessenta e **tal anos**. Era muito difícil. Ainda eram novos, más [mas] no [não] era igual. (E1M: 4)

(...) – L – e contou-le [contou-lhe] a situação que estava a passar (...). Já tinha **um ano e tal** lá e e não eh... (E10H: 05)

A sua ocorrência parece decorrer de uma escolha consciente de imprecisão por parte do locutor para, por exemplo, colmatar uma falha lexical e é bem aceite pelo alocutário, não incorrendo em qualquer ruído na comunicação (Morais, 2008: 359). Parecem ocorrer com função de *organização do evento conversacional* (Morais, 2008; Marques & Duarte, 2015) na medida em que promovem o envolvimento dos participantes na construção dos sentidos.

4.6 Atenuação e atenuadores – *Hedge e Hedging*

*HEDGE*²⁷ e *HEDGING* são termos procedentes do domínio financeiro que dão conta de certos instrumentos de cobertura que visam proteger operações financeiras contra o risco de grandes variações de valor de um determinado ativo. Constituem-se assim em formas de proteção desses ativos, reduzindo o impacto das oscilações (interpretações) de mercado.

Assume a designação de *hedge* (*cobertura, atenuação*) qualquer item, expressão linguística ou forma locutória usada para provocar *hedging* (*estratégias de atenuação*), sendo uma estratégia discursiva retórico-pragmática de *distanciamento* em relação ao que é dito.

Por analogia, o termo *hedging* foi adotado e transportado para o domínio da pragmática retórico-discursiva, para designar aquelas estratégias que têm como função proteger (atenuar) o compromisso do locutor com a força ilocutória de um enunciado e dessa forma alcançar um efeito pragmático mais apropriado à situação. Não corresponde à força de um enunciado, mas a uma estratégia, um “dispositivo de atenuação” (“hedging device”), para a controlar (Fraser, 2010b: 23).

Em Pragmática, o termo *hedge* (*atenuação*) é uma palavra ou cláusula de cobertura, ou ainda, dispositivo(s) paralinguístico(s), como as expressões gestuais ou, então, meras interjeições de que se servem os falantes para diminuir o impacto de um enunciado sobre o seu interlocutor (Fraser, 2010b), suavizando-o (como no caso do eufemismo) ou, simplesmente, demarcando-se do que está a ser dito, para proteger ou salvaguardar aquilo a que Grice (1975) chamou de Princípio Cooperativo (estratégias evocadas para que se produza o intercâmbio comunicativo)²⁸.

²⁷ *Hedge* tem sido traduzido para o nosso idioma, associado ao domínio da Pragmática Linguística, como cobertura, escudo (de atribuição ou de plausibilidade), proteção, atenuação, modalizador, construção mitigadora, debilitador(es) e outras traduções que se aproximam da ideia do francês “adoucisseurs” (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Optamos neste estudo, sempre que possível e na linha de Briz (2013), por traduzir este termo por *atenuação*.

Hedging são estratégias que funcionam ou produzem o efeito de *hedge*.

²⁸ Há ainda a questão do efeito da sintaxe, isto é, a própria posição da(s) fórmulas características dos dispositivos de mitigação (*hedge*) no enunciado – posição inicial versus posição intermédia, versus posição final - parece conferir valores (interpretações) diferentes e, conseqüentemente, diferentes funções ao enunciado (Fraser, 2010b: 25).

Quando o *mecanismo de hedging* (*hedging device*) adquire determinadas funções, este coloca-se, por vezes, ao serviço da delicadeza linguística: (i) Protegendo a força ilocucionária de um enunciado; (ii) Protegendo qualquer das *Condições de Felicidade* no ato de fala; (iii) Protegendo qualquer uma das quatro máximas enunciadas por Grice (1975) – máximas conversacionais que se traduzem em expectativas de verdade, quantidade, modo²⁹ e relevância.

Algumas práticas discursivas de *hedging* resultam num enunciado mais delicado, enquanto outros não. A delicadeza é um dos possíveis efeitos dos mecanismos ou dispositivos que criam *hedge*, mas não necessariamente o único:

“A atenuação é uma atividade argumentativa (retórica) e estratégica de minimização da força ilocutória e do papel dos participantes na enunciação, para conseguir chegar-se com sucesso à meta prevista” (Briz, 2013: 284).

Apesar dos inúmeros dispositivos que podem desempenhar essas funções (pode ser uma palavra, uma frase, o enunciado inteiro ou qualquer outro mecanismo de atenuação da força ilocucionária) não é possível inseri-los numa única categoria ou nem fazer um inventário desses dispositivos em separado de um contexto, pois, um mesmo item pode adquirir essa função invocada pelo locutor, em determinadas ocasiões, e noutras resultar naturalmente de uma imprecisão não intencional, de um desconhecimento real e não de uma estratégia. Dependendo do contexto em que são usados têm outras valências semânticas.

Importa então recuperar a ideia de intencionalidade quando se fala em *hedging*: “(...) hedging must be considered an intentional action in that the speaker chooses a linguistic device (...) which will affect the interpretation of the utterance, either by modifying the content of the utterance or its force” (Fraser, 2010a: 202).

Constitui mais uma estratégia discursiva de acomodação intersubjetiva. Os sujeitos “adaptam-se”/“acomodam-se” para salvaguardarem as suas posições face àquilo que é proferido.

O uso destes recursos ou estratégias pode resultar em simples imprecisão (*vagueness*), em evasão (*evasion*), em equívocos (*equivocation*) ou em delicadeza (*politeness*). Do mesmo modo, nem toda a imprecisão, evasão, equívoco ou

²⁹ Por vezes, esta máxima pode ser posta em causa, em certos casos de evasão ou vagueza, numa atitude de relativização ou indeterminação, como estratégia de autoproteção, por exemplo.

delicadeza resulta de estratégias de *hedging* (Fraser, 2010b: 29). Atentemos na seguinte afirmação: “In fact, an expression is usually only recognized as a hedge when it is used in hedging” (Fraser, 2010b: 23). Quer isto dizer que importa a função, o uso, que estes dispositivos exercem no enunciado e não a sua natureza lexical. Eles não integram nenhuma classe gramatical específica, nem existem limites para as expressões linguísticas que podem desempenhar essas funções (Clemen 1997 *apud* Fraser, 2010b: 23).

Fraser (2010b) procede no seu artigo a uma revisão da literatura sobre a evolução do conceito ao longo dos últimos 50 anos, desde Weinreich, a quem atribui a iniciativa de trazer o termo ao campo da Linguística, até aos tempos atuais para concluir que:

(...) HEDGING is a rhetorical strategy, by which a speaker, using a linguistic device, can signal a lack of commitment to either the full semantic membership of an expression (PROPOSITIONAL HEDGING) [...] or the full commitment to the force of the speech act being conveyed (SPEECH ACT HEDGING)

(Fraser, 2010b: 22)

Este tipo de mitigação visa essencialmente evitar “unnecessary risks, responsibilities and conflicts” (Fraser, 2010b: 21) e vai, por isso, além da questão da delicadeza.

Trata-se assim, de um aspeto crítico da competência retorico-pragmática que importa conhecer e trabalhar a bem da salutar convivência comunicativa.

Seguem-se alguns exemplos, retirados do nosso *corpus*, destes mecanismos ou dispositivos que criam *atenuação* (*hedge*). A expressão em análise aparecerá a negrito. Sempre que for pertinente, proceder-se-á a uma leitura funcional do seu uso. Consideramos essencialmente os dois grandes tipos de *atenuação*:

1 – Aquelas que denotam *aproximações* (APPROXIMATORS). Quando o falante está a tentar correlacionar uma situação, serve-se da estratégia de *atenuação* para indicar que a situação é *próxima*, mas não exatamente igual àquela a que está a ser *associada* (ADAPTORS) ou colocada nas *imediações* (ROUNDERS):

(...) (Associada (adaptors)) – D – [Hm. Era **uma espécie** de bancária da família. ((riso)). (E2H: 27)

(...) – L – É o bolo... é **como se fosse** um pão-de-ló. (E17M: 16)

(...) – D – [**Semelhante** à Calçada Portuguesa, será? (E17M: 17)

(...) – D – [**Tipo** uma pensão, será algo do género?!

L – Sim, sim! E então...(E14M: 05)

(...) (Nas imediações (rounders)) – D - Início da década de cinquenta?!

L – Isso!

D – Hm.

L – Aproximadamentxi [aproximadamente], mais ou menos essa...por esse período. (E17M: 2)

2 – Aquelas que se constituem, metaforicamente falando, em *escudos* (SHIELDS). Ocorrem quando o locutor se protege, demarcando-se, em certa medida, do que está a ser dito, atribuindo parte da responsabilidade a outra entidade, recorrendo a “escudos de atribuição” (ATTRIBUTION SHIELDS) ou a “escudos de plausibilidade” (PLAUSABILITY SHIELDS), mas que faz questão de indicar que estão confinadas ao conhecimento de que dispõe naquele momento e que pode não ser suficiente para garantir a sua total veracidade (quer por modéstia, quer por insegurança).

Os “escudos de plausibilidade” relacionam-se com a dúvida, admitem plausibilidade, verosimilhança, mas não necessariamente certeza. O mecanismo de mitigação (*hedge*) resulta do facto de o falante estar a tecer observações, isto é, asserções com base em razões plausíveis e sente necessidade de proteger essas observações, a bem da máxima da qualidade³⁰.

Observemos o que foi anteriormente explicado na leitura dos seguintes exemplos:

(...) – D – [São muito próximas?! Então, **provavelmente** já se conheciam aqui na... na Madeira?!]

L – **Provavelmente** já se *conociam* [conheciam] aqui. (E2H: 6)

(...) – D – Fazer uma especialização, **imagino**?! (E2H: 28)

(...) – L – Não, **mas acredito** ter sido *dji* [de] barco... (E17M: 02)

(...) – L – **Eu penso que** os portugueses que têm voltado, agora, pr’aqui [para aqui], não é porque...”Ah! Vamos voltar prá nossa terra”. Não. (E1M: 04)

(...) – D – [...] comunicavam com a família aqui através de cartas eh **deduzo**, não é? (E17M: 24)

Nestes exemplos, quer entrevistador (D), quer entrevistado (L) protegem os seus enunciados de possíveis equívocos e, ou, imprecisões, por forma a salvaguardarem o cumprimento da máxima da qualidade.

Por vezes, este mecanismo de mitigação surge para proteger a antecipação de uma resposta que funciona como uma ajuda, nestas situações de entrevista, por parte do entrevistador (D):

(...) – D – Está a ficar aonde? Eh num... em casa de familiares, **provavelmente**? (E5M: 33)

(...) – D – [Fo... foi o qu’eles [que eles] encontraram de mais parecido, **se calhar**, com o que tinham aqui. Não é?

³⁰Sobre a **maxima da qualidade**, Grice refere: “Under de category of QUALITY falls a supermaxim – Try to make your contribution one that is true – and two more specific maxims: 1 – Do not say what you believe to be false; 2 – Do not say that for which you lack adequate evidence” (Grice, 1975: 46).

L – Sim, sim. É é... (E17M: 19-20)

Se calhar é uma expressão que consubstancia uma estrutura condicional. Muitas vezes, esquecemo-nos que ela depende de outro fator (condição) – “se acontecer, se vier a propósito, se for oportuno” – e então esta ocorre muito próxima da hipótese “talvez”. Seria aqui um exemplo de “escudo de plausibilidade”.

O entrevistador, com esta estratégia, procura também saber mais sobre o conteúdo proposicional da pergunta antecipando possíveis respostas.

Com o mecanismo de “escudos de atribuição” (“attribution shields”), há um certo descomprometimento com o que foi dito, isto é, o locutor, de certo modo, desresponsabiliza-se em relação à veracidade do que está a ser dito, atribuindo essa responsabilidade a critérios que são partilhados com outros, algo generalizados, embora não forçosamente por todos.

(...) – L – **Éh o que foi passado pra [para] nós** é qu’era [que era] feito aqui [...]. (E17M: 16)

(...) – D – [Que pertence a uma família da Ribeira Brava, não é? Ach... **Se se não me engano**³¹.

L – *Si, si*. [Sim, sim.] (E2H: 4)

Os exemplos destacados mostram que os falantes estão preocupados com a máxima da qualidade (dizer a verdade). Estes dispositivos demonstram que ao longo das conversas são feitas avaliações, conscientes ou não, das expectativas em relação às máximas conversacionais. Estas expressões indicam que o falante compromete-se com a verdade apenas até certo ponto, até quanto os seus conhecimentos lhe permitem julgar, mas não em termos absolutos.

Observemos mais este exemplo:

(...) – L – [...] a casa era uma casa relativamentexi [**relativamente**] boa [...]. (E17M: 19)

O mecanismo de “atenuação do ato de fala” (SPEECH ACT HEDGING) constitui uma estratégia retórica que visa a atenuação (mitigação) da força do ato de fala que está a ser proferido:

(...) – D – Não, não, tá [está] tudo bem. **Diga-me uma coisa** eh nesse espaço entre a primeira vinda e a morte do seu pai vi... vieram à Madeira alguma vez, ou nem por isso? (E2H: 25).

O mesmo acontece em expressões como: “Sabe?”, “Lembra-se?” que funcionam como marcadores conversacionais³²

(...) – D – [O seu pai tinha quantos irmãos, **sabe?** (E3M: 07)

³¹ Equivalente a “segundo consta”.

³² Ver a este propósito Freitag, Silva & Evangelista (2017: 55-75).

Fraser (1975 *apud* Fraser, 2010b) introduziu a expressão HEDGED PERFORMATIVE, conceito desenvolvido e aprofundado por Brown e Levinson (1978, 1987), assinalando que este termo integra certos verbos performativos que, quando precedidos de modais específicos, resultam numa força ilocucionária atenuada do ato de fala designado pelo verbo.

Nestes exemplos, os modais foram considerados *hedges*: “Preciso pedir que...”, “Posso pedir-lhe que...”:

(...) – D – [**Pode descrevê-lo?** Descreva, assim **mais ou menos**. (E17M: 15)

Trata-se de um pedido (ato performativo) sob a forma de pergunta, constituindo uma estratégia de delicadeza negativa, de evitação, conseguida através do modal, ao que se segue um outro mecanismo de *hedge* realizado através da expressão “**mais ou menos**”. Verificamos que ambas as estratégias permitem proteger a face negativa do alocutário.

Outro exemplo de indireção no pedido, e que funciona como *hedge*, é o uso do “imperfeito de cortesia”, reforçado, neste caso, com o condicional:

(...) – D – Mas eu **ia-lhe perguntar** que conselho **deixaria** a quem neste momento está na Venezuela? (E5M: 40)

No entanto, no exemplo que se segue, essa situação altera-se ligeiramente, e o ato performativo vem desprotegido, justificado apenas pela necessidade de alinhar as ideias dentro dos tópicos, de se (re)contextualizar. Mais uma vez, temos o contexto a determinar a escolha ou não de *hedge*:

(...) – D – **Deixe-me, deixe-me entender**. Se, este fim-de-semana, a... essa constituinte for eh mmh... suspensa, **não é**, acha que será um primeiro passo para... (E5M: 31)

Observamos outras ocorrências de proteção linguística, com conotações diferentes das apresentadas anteriormente:

A *subavaliação* (UNDERSTATEMENT) é uma abordagem de algo ou alguma coisa desvalorizando a sua importância real. Relaciona-se, por vezes, com o eufemismo, mas não necessariamente:

(...) – L – Sim, na minha casa **eu não tenho muito** esse... essa ligação com com licor... (E17M: 15)

Esta *subavaliação* é mais protetora (menos crítica, ou até menos rude), do que uma observação literal, do género: “na minha casa não se faziam licores”, atendendo ao esperado numa casa, alegadamente, madeirense.

Atentemos ainda no seguinte exemplo:

- (...) – D – [Tinham uma memória d'uma [de uma] Madeira antiga, não é?
L – Sim! Madeira... *há evolucionado* [evoluiu] **um pouco**.
D – Evoluiu **bastante**, não é? (E5M: 08)

Repare-se esta quase indiferenciação do binómio pouco/bastante. O uso de “um pouco” com o mesmo valor de bastante. Este *mitigador* será devido ao facto de a Madeira antiga ser vista como algo muito valioso e que, de certa maneira, se está a perder. Só o conhecimento contextual permitiu a D inferir (ato perlocutivo) o real valor da expressão.

Este efeito é similar ao da ironia, que se serve muitas vezes do *efeito hedging* para “dizer sem dizer” (Ducrot, 1987 [1984])

- (...) – L – **nosso inteligente presidente** diz que [a] apostilha *no hace* [não faz] falta.
D – Hmm (E5M: 35)

O efeito “subavaliação” (*understatement*) também pode ser conseguido através do diminutivo, com valor de mitigador de um constrangimento. Novamente, este dispositivo funciona com valor semelhante ao eufemismo “suavizador” ou “*adoucisseur*” (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

- (...) – L – [Não. E a Venezuela estava ficando ...cada vez...uma **coisinha** PIOR e...pronto (E1M: 04)
(...) – D – [...] a clientela diminuiu **um bocadinho**, não é? Uma vez qu'ó [que o] poder económico...
L – [A a a clientela **diminuiu totalmente**... o... eh os preços..... (E2H: 43)

O uso do quantificador não-numérico do tipo “*uma coisinha*”; “um bocadinho”, com uma função atenuadora (quanto ao envolvimento do falante com a ação ou estado da coisa que refere) corresponde a uma função modalizadora da atitude do falante sobre o seu discurso. Enunciados destes *são menos comprometedores do que o enunciado* “A Venezuela estava ficando [a ficar] cada vez pior”; “A clientela diminuiu totalmente”. É um recurso frequente na crítica social (satírica, humorística, ...) ³³ para, entre outros objetivos, escapular à censura. Podemos ainda encontrar como exemplo o seguinte:

- (...) – L – só pra [para] quem fala **meio receoso**, porque eu deixava *dji* [de] lado aí era era a Portuguesa. (E17: 29)

³³ Podemos encontrar estes cenários nos chamados *Polite fiction* (ficções polidas) – cenário social em que todos os participantes estão cientes de uma verdade inconveniente e fingem ou substituem por cenários alternativos, para evitar conflitos ou embaraços. São muito usados pelos humoristas. Estas “ficções polidas” estão também intimamente relacionadas com os eufemismos. Podem entrar em situações onde a verdade é demasiado dura para ser proferida e precisa de todo um cenário imagético-ficcional, não apenas de uma *atenuação*, mas de todo um cenário *atenuador (hedging)*.

Ou até mesmo alguns *atenuadores* como, por exemplo:

- (...) – D – [Como não dava a cara, ficava nos bastidores...
L – *yo no* [eu não]...
D – não era alvo das atenções, é isso?
L – **Quizás** [talvez]!
D – Talvez?
L – **Talvé** [talvez].
D – ((riso)).
L – **Talvez**. Eles sabiam quem era eu...(E5: 28)

VAGUENESS, isto é, a imprecisão³⁴. Na conversação, a *imprecisão* é um efeito quase inevitável, muitas vezes é até desejável, para garantir proteção ao que está a ser dito. É importantes na delimitação do que é claramente verdade e do que é claramente errado, os chamados “casos limítrofes” (*borderline cases*).

Alia-se muitas vezes aos “aproximadores generalistas” (APPROXIMATORS ROUNDERS). Atentemos no seguinte exemplo:

- (...) – L – [...] Yá no eran tan [já não eram tão] novos...Já tinham...sessenta **e tal** anos . Era muito difícil. Ainda eram novos, más [mas] no era igual. (E1M: 04)

Existe um intervalo de aproximação (Morais, 2008: 362) que rodeia o numeral “sessenta”. É esse intervalo concedido pelo uso da expressão vaga “e tal” que confere *proteção* (*hedge*) ao proferido:

- (...) – D – Ou ela mesmo quando veio, aos vinte **e poucos**, não é?!
L – [Creio que sim. (E5M: 19)

Uma forma de *vagueza* (*Vagueness*) pode ser encontrada em certas expressões que recorrem a formas verbais impessoais (*Despessoalização* ou *ocultação*), como forma de proteção, perante situações delicadas ou com as quais não nos queremos comprometer (reserva enunciativa, segundo Rodríguez, 2009: 22-37) como, por exemplo, “Diz-se que...”, como no seguinte exemplo:

- (...) – L1 – Como **se disse** aqui “fué bautismado”, não é (E12M: 22)
(...) – L – Não era muito mais fácil **um** [a gente] ganhar mais dinheiro (E14M: 08)

Atentemos agora no COMENTÁRIO METALINGUÍSTICO:

- (...) – L – Ooo pai do meu pai era preto eh...negro.
D – ((riso))
L – Preto, non. Eh...negro, mas era um negro muito fino.
D – Ehn... (E1M: 01)

³⁴ Relaciona-se com o conceito de *fuzzy* (*difuso*), propõe-se uma transição gradual entre o que é verdadeiro. O conceito “difuso” pode ser útil em situações em que não é possível responder simplesmente “sim” ou “não”. Mesmo conhecendo as informações necessárias sobre a situação, dizer algo entre “sim” e “não”, como “talvez” ou “quase”, torna-se mais apropriado a bem da precisão e da verdade.

Trata-se aqui de um reparo metalinguístico, que funciona como *hedge*: a substituição do vocábulo “preto” por “negro” mitiga a força perlocutória do enunciado.

Existem muitos exemplos destes nestas entrevistas que envolvem falantes de PLNM. Traduzem-se, por vezes, em reformulações no sentido de clarificarem o que foi dito, ou simplesmente, certificarem-se de que usaram o termo certo na língua alvo. Nalguns casos, a realização de formas de *proteção (hedge)* é evidente quando se pretende circunscrever uma ideia a um termo, conferindo assim proteção para o caso de não ser a escolha acertada:

(...) – L – Uma coisa era ...por exemplo, TODOS foram para Venezuela com um interês, **vamos chamar assim**, económico [Trabalhar, ganhar dinheiro...(amealhar) e voltar]. (E1M: 03)

Conclusões

There is no limit to the linguistic expressions that can be considered as hedges (...) no linguistic items are inherently hedges but can acquire this quality depending on the communicative context or the co-text.

(Clemen 1997 *apud* Fraser, 2010b: 23)

O êxito do mecanismo denominado *hedge (cobertura, atenuação)* depende da forma como é exercido, mas também da interpretação do significado do próprio mecanismos atenuador. É sempre um ato perlocutivo (Austin).

A atenuação é uma categoria pragmática, um mecanismo estratégico e tático (portanto, intencional), que se relaciona à efetividade e à eficácia do discurso, ao alcance dos objetivos na interação, além de se tratar de uma função só determinável a partir do contexto.

(Briz, 2013: 285)

A *atenuação* depende do contexto, da intenção, do conhecimento partilhado, isto é, depende da informação fornecida pelo falante (locutor) e, ou, da informação esperada pelo ouvinte (alocutário).

Trata-se daquilo a que se convencionou chamar de “**common ground exploitation**” (Jucker et al., 2003 *apud* Fraser, 2010b: 25), que poderíamos traduzir por “intersubjetividade” importantíssima em contextos de interculturalidade, como é o caso dos nossos alunos do CIVLD.

4.7. Polifonia – a migração de um termo

Designada por **Teoria Polifónica** (Bakhtin, 2003, [1979], Ducrot, (1987 [1984]; Carel & Ducrot, 2010), trata-se de um princípio onde se mostra que os indivíduos, quando produzem um ato de enunciação, nem sempre se assumem como responsáveis por ele. Ducrot (1987 [1984]) fala-nos de “cadeias

enunciativas”, considerando a Teoria Polifónica da Enunciação de Ducrot (1987 [1984]; Carel & Ducrot, 2010) e distingue nessas cadeias vários sujeitos intervenientes no ato comunicativo: o sujeito falante – ser que pronuncia o enunciado (ato empírico); o locutor – a entidade abstrata responsável pelo ato locutivo (enunciação³⁵); enunciador – ser responsável pelos atos ilocutórios veiculados pela enunciação. Estes três sujeitos podem coincidir ou não, conforme o tipo de enunciação empreendido. Quando não são coincidentes, estamos na presença de várias vozes.

Esta distinção entre sujeitos foi também adotada por Maingueneau (1981), e Kerbrat-Orecchioni (1997) que com ela formulam, respetivamente, a sua Teoria da Enunciação.

Em Kerbrat-Orecchioni (1997), encontramos uma estreita correlação entre os sujeitos enunciativos, mas também entre “referência” e “sentido” e responsabilização (partilhada) desses sentidos. Encaminhamo-nos desta forma para a Teoria Polifónica da Enunciação.

O termo Polifonia surge de uma metáfora ligada à área da música e transposta para o âmbito do discurso (Roman, 1993). Bakhtin (2003 [1979], 2013 [1981]) define-a como superposição de vozes que se manifesta na enunciação, por analogia com a sobreposição de tonalidades musicais, numa obra musical.

O fenómeno linguístico acontece, quando na locução, damos a palavra a outros, citando-os explicitamente – caso do discurso direto, ou deixando emergir vozes alheias no interior das próprias falas. Ainda que de forma implícita – estas vozes circulam no interior do próprio discurso, através de alusões, referenciações, e outros fenómenos que denotam outras “instâncias psicológicas” (Carel & Ducrot, 2010: 11). Essas vozes perpassam o tempo e o espaço e recolhem fragmentos enunciativos, dos próprios, em momentos diferentes da enunciação e/ou de outros. São vozes que ecoam de forma explícita (citações, nomeações através de discurso indireto reportado) ou implícita (através de insinuações, crenças populares, ditados, e outras formas de evocar o outro).

³⁵ A enunciação constitui um ato individual de utilização da língua pelo falante, ao produzir um enunciado num dado contexto comunicativo (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

De acordo com Fonseca (1992) e Brait (2009), a polifonia é referida também como heterogeneidade (enunciativa ou constitutiva).

A primeira (enunciativa) é exemplificada por citações de outros autores que afloram por entre os diferentes discursos; a segunda (constitutiva) dá-se quando existem influências de outros autores sobre uma obra específica, mas essa influência fica implícita, pois não é mencionada objetivamente.

Daqui se depreende que o conceito de polifonia tem sofrido variações ao longo dos tempos. Em Koch (1997: 64-73) vemos descritos toda uma série de fenómenos que podem ser entendidos como polifonia, mas nem sempre aceites pela crítica como tal. O pensamento bakhtiano tem sido mapeado em sucessivos trabalhos ao longo dos tempos (desde 1929) que ora o retomam, subvertem, expandem, conforme a perspetiva teórica que enforma o estudo em causa. O próprio Ducrot (Carel & Ducrot, 2010) teve a necessidade de atualizar as suas ideias para esclarecer alguns excessos ou equívocos associados à sua ideia inicial.

Recuperamos as noções bakhtinianas de *enunciado* e *polifonia* no intuito de investigar as vozes presentes nas EHV.

Perpassamos Ducrot (1987 [1984]), cujo foco (ou eixo central) será analisar as vozes (discursos de outrem) que se fazem ouvir nas falas dos intervenientes que narram as suas histórias de vida em contexto de entrevista, assim como identificar, perceber e comentar os ‘ecos’ observados ao longo desses relatos.

Importa, também para o nosso caso, recuperar a noção de “perfil discursivo”. Existem diferentes tipos de discurso, consoantes os diferentes perfis discursivos, ou seja, as diferentes perspetivas discursivas sobre que recai uma dada categoria de locutores.

O nosso *corpus* incide num universo discursivo que congrega uma forma específica de ver o mundo – o discurso dos nossos emigrantes. Trata-se de uma forma de polifonia marcada por um certo posicionamento (perspetiva enunciativa) que define e circunscreve o grupo a uma comunidade. Este discurso, ainda que fracionado, congrega em si a imagem da Nona Ilha, no nosso entender, uma conceção alargada de Polifonia.

Passamos, em seguida, a demonstrar o conceito de polifonia no nosso *corpus*.

Nas nossas entrevistas são frequentes as citações diretas de outras vozes da enunciação:

(...) – L – Depois aqui, ele ...ehn...quando chegou à Madeira, quer dizer, a minha tia **dizia** “Olha, aquela, aquela é boa, aquela sabe coser com máquina...” L: ...aquela ...” não sei quê. (E13M:4)

No exemplo, a narradora evoca três vozes diferentes: temos a voz da locutora (1) no momento em que esta a conceder a entrevista e temos as vozes da tia (2) a falar com o pai (3) e a da entrevistada no passado (4). O “Não sei quê” é novamente a entrevistada no momento atual (1).

A introdução dessas vozes no discurso dos entrevistados é, geralmente, feita com recuso ao verbo declarativo – “dizer” – em diferentes tempos, conforme o modo da enunciação que se seguirá.

(...) – L – E, prontes. Então, **eles dizem que** se olharam e depois meu pai, um dia, meu tio perguntou “Então, hoje não quer um táxi para ir...se embora?” Então, **ele disse que** não. Que tinha que fazer uma volta. Ele subiu as escadas, entrou na casa. Meu avô já estava deitado [deitado]. Quem abriu a porta foi uma tia e o meu pai disse “Quería falar co co seu pai”. **Ela disse** “Ah, mas ele tá deitado [deitado]”. “Não importa. Eu vou lá pra pra [para] dentro. (E13M: 4)

Destacamos no enunciado anterior as formas do verbo introdutor do discurso direto – verbos declarativos – especificamente, observamos o verbo “dizer”. No exemplo anterior, temos novas vozes imbricadas no discurso da nossa entrevistada: vozes do pai, do tio, das tias, em tempo diferentes da enunciação.

São inúmeras as vezes em que se recorre ao discurso direto para evocar o passado:

(...) – L – Sim. ((riso)). Então, depois ...ehn...ele entrou no quarto do meu avô e **disse-lhe** assim...ehn...“É que e/u/ quer/o/ casar com a sua filha”. E o meu avô disse “ Mas, qual é a filha?” E **mê** [meu] pai disse “Ah. É aquela que tá acolá” ((riso)). **Pense** [pensei] que tavem [estavam] as minhas tias e então... (E13M:5)

Este recurso confere maior realismo aos factos. Percebem-se diferentes momentos da enunciação, alternados, e há um certo descomprometimento com aquilo que está a ser dito, pois estas palavras são atribuídas a outros.

Por vezes, é possível encontrar vozes indefinidas, coletivas, como no exemplo seguinte:

(...) – L – Se a gente se passava, por exemplo, o natal lá, ou o fim do ano, todo mundo sai às ruas e e “**Feliz año!**”. (E13M:13)

As vozes assinaladas entre aspas pertencem a uma coletividade. Traduzem a expressão usada por toda uma comunidade na passagem do ano velho para o ano novo.

É frequente os próprios entrevistados introduzirem no seu discurso a sua própria voz em momentos diferentes da enunciação:

(...) – L – eu dizia a... e eu dizia assim: “Sabia eu nã [não] vinha!” (E10H:09) [Voz do narrador na infância]

Trata-se de uma mudança no tempo da enunciação. As vozes assinaladas entre aspas são do entrevistado com seis anos.

A perceção destes movimentos no interior dos enunciados são entendidos como movimentos argumentativos. Também Duarte (1999) comenta este fenómeno das aspas, no interior do discurso relatado:

Inclino-me para a hipótese de as aspas traduzirem um fenómeno prosódico ou revelarem o distanciamento do narrador perante o emprego polémico de uma palavra pela personagem. Combettes fala (cf. 1990: 103), neste caso, de um «encarecimento enunciativo

(Duarte, 1999: 149)

Seja porque se quer distanciar do que está a ser dito para evitar comprometimento com o narrado, seja para conferir realismo aos factos, ou simplesmente, porque estas vozes ecoam no pensamento do locutor e saem espontaneamente, o facto é que o fenómeno prolifera nestas EHV e é a esse emaranhado de vozes que vamos buscar a voz de toda uma comunidade que se faz ouvir através dos nossos entrevistados, como se estes fossem apenas entidades mediúnicas que canalizam estas vozes de diferentes lugares e tempos para o momento da enunciação presente.

Por vezes, essas vozes são evocadas com recurso ao discurso indireto. Sente-se um maior envolvimento do narrador na fala da personagem assumida pelo locutor, ainda que com referência ao sujeito da enunciação.

(...) – L – Ele diz quele [que ele] fez a *maioria* de idade no barco. (E13M: 2)

(...) – D – Disse-me que o seu pai foi ...num barco...Ele falou-lhe [algo...?] (E13M:4)

Por vezes, há uma mistura dos dois tipos de discurso, no chamado *Discurso Indireto Livre*. Neste caso, assiste-se à fusão das duas perspetivas (narrador e personagem) no discurso ou seja, há intervenções do narrador bem como da fala das personagens. Observemos o seguinte exemplo:

(...) – L – Mas depois, a minha família... meu pai (e minha mãe) tavam [estavam] a viver aqui.

D – [Ah!

L – Já nã tavam [não estavam] nem sequer na Venezuela, se não aqui...Então eu pensei: “Mas então vou tar [estar] lá em Colômbia, sozinha, os meus pais foram (lá) pa [para] morar...eu prefiro ir pá Venezuela. Mais... porque aqui tenho alguma coisa pra [para] fazer. Penso eu, que tenho alguma coisa pra [para] fazer...e disse “Não. Vou ...vou tentar”. (E13M: 26)

Nestes casos, o verbo introdutor do discurso do outro não está presente:

(...) – L – Era [m] as minhas tias todas... esse café daqui “Ah!! ...” ...esse café daqui era mistura, não sei. Já nã [não] me lembro. (E13M:14)

Configura-se na adesão do narrador à ideologia da personagem, sem apresentar marcas da sua enunciação.

Nos enunciados destes entrevistados encontram-se marcas de pertença a uma determinada comunidade: a expressão de usos e costumes, como a referência a uma rapariga prendada, que soubesse costurar e tratar bem da casa era uma boa aposta para um casamento; o café de mistura que se consumia na Madeira não é tão apreciado como o café puro de “lá de fora”; os hábitos culinários (“as arepas”) denunciam o país de acolhimento dos falantes; certos traços da língua oral (“Meu avô já estava deitado [deitado]”) remetem para determinada comunidade de falantes (no caso a Camacha). Ou seja, são a expressão de uma comunidade que se faz ouvir por entre as vozes de quem fala.

O discurso representa o mundo, por isso, através das entrevistas aos nossos emigrantes é possível conhecer o seu mundo, a sua história (objetivo último do projeto “Memória - das gentes que fazem a História”, ao qual se associa o conceito de Nona Ilha – a diáspora madeirense). O seu alvo é a “apreensão” de uma dada identidade discursiva” (Rocha, 2014: 622) e através dela descrever o mundo que nela se realiza. Existe o entendimento de que a cultura/educação madeirense é revelada nas entrevistas dos sujeitos da sua diáspora. Ela é reveladora de outras vozes (influenciadores exteriores) que de algum modo ecoam nos discursos dos entrevistados.

5. Respostas às questões de investigação (Referentes à Parte I)

No que concerne as questões de investigação focadas, a organização do evento conversacional *entrevista* decorre num formato muito semelhante ao de uma conversa entre dois conhecidos, ainda que com especificações próprias do género entrevista, onde predominam o par dialógico Pergunta-Resposta.

O desenvolvimento e construção do sentido ocorrem durante a interação. Entrevistador e entrevistado entreadjudam-se, ora fornecendo pistas esclarecedoras, ora reformulando o que está a ser dito por forma a conferirem a sintonia de sentidos. Porque se trata de um evento rememorativo ocorrem

frequentemente estratégias de alinhamento dos tópicos, com recuos ou avanços no tempo da narrativa.

No entanto, verifica-se todo um trabalho de figuração entre entrevistado e entrevistador com vista à proteção mútua das faces. As estratégias de delicadeza e os atos de proteção das faces dos interlocutores desempenham um papel crucial para o êxito da entrevista e recolha de informação e ambos intervenientes demonstram preocupação com levar a bom porto o evento comunicativo.

Nestes discursos, existe nitidamente um sentimento de pertença. São frequentes as referências à comunidade de pertença (*ingroup*) e a marcas específicas que desenham o modo de estar, de falar, de interpretar o mundo, por oposição aos outros (*outgroup*), os do chamado “país de acolhimento” ou, os que, como aqueles, estão deslocados dos seus lugares de origem e partilham de uma vontade comum – conquistar a simpatia dos outros para melhor se integrarem.

Quanto às hipóteses de investigação lançadas inicialmente, comprova-se que (i) no decurso destas entrevistas, locutor e alocutário colaboram mutuamente (Princípio da Cooperação de Grice) no processo de desenvolvimento dos tópicos. Ambos fazem uso de estratégias próprias para gerirem, não só a informação veiculada em cada tópico, mas também a gestão de turnos, procurando evitar as sobreposições da fala, que surgem pontualmente, durante momentos de maior interação, mas rapidamente superados e com recurso a estratégias de delicadeza discursiva, mitigadoras de eventuais desconfortos causados por esses momentos de falas simultâneas.

Por ser um género discursivo com características específicas, por vezes, nota-se uma certa “espera” pela pergunta, por parte do entrevistado (sobretudo nos mais tímidos). Outros há que devido ao temperamento mais efusivo desvendam livremente aspetos da sua “narrativa de experiência de vida”, indiferentes ao itinerário lógico-temporal, conforme a memória lhes permite discorrer sobre os mesmos. Na maior parte das vezes, o entrevistador permite esse fluir espontâneo dos acontecimentos, outras há que solicita recuos ou avanços na narrativa, com vista ao alinhamento temático.

(ii) Ainda que o formato conversacional seja o mesmo para todos os intervenientes, é possível verificarmos “performances” diversificadas, fortemente

condicionadas pela maior ou menor abertura ao diálogo, maior ou menor à-vontade do entrevistado para expor as suas narrativas. Esta diferença de sensibilidades deve-se, sem dúvidas, às experiências vividas e ao *conhecimento enciclopédico* de que nos fala Kerbrat-Orecchioni (1997), que condicionam fortemente a competência discursiva de cada um.

(iii) Ainda assim, é possível, a partir do discurso destes falantes, identificar toda uma comunidade de pertença de grupo, quer do ponto de vista do desenvolvimento dos tópicos (direcionando-se quase sempre para vivências muito semelhantes, identificadoras do grupo de pertença), quer do ponto de vista comunicativo, constituindo-se como falantes de PLH, sujeito a marcas próprias e perfeitamente identificáveis, nos termos que usam, nas formas de expressão em uso, no afeto evidenciado em relação à Língua-mãe.

Verificam-se pequenas diferenças na forma de operacionalizar as estratégias consideradas delicadas, nomeadamente, no uso do imperfeito (o imperfeito com valor de delicadeza, que é desvalorizado a favor das formas do condicional presente), e nas formas de tratamento com “o senhor (a)”, mas sobretudo no uso do nome precedido de artigo definido “O (a) X + verbo na 3ª pessoa. Existem evidências do entendimento de “você” com maior grau de formalidade do que em Português europeu. É frequente verificarmos que, em momentos de maior emoção, a língua dominante sobrepõe-se. Na maior parte dos depoimentos, é claramente o Castelhana da Venezuela que aflora em momentos em que os falantes estão sujeitos a *stress* emocional.

Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

Parte II – Pesquisa empírica

1. Apresentação do Projeto didático-pedagógico

Nesta sessão da pesquisa empírica, consideramos a implementação de um projeto didático-pedagógico em contexto de ensino-aprendizagem de PLN, por falantes de PLH.

Consideramos o facto de os tópicos do guião de uma EHV poderem ser trabalhados num contexto de ensino e aprendizagem do PLN, a partir do qual se poderá delinear um projeto de aprendizagem conducente ao desenvolvimento de competências pragmáticas discursivas que têm por base a interação.

Pretende-se contribuir para a reflexão de “[...] uma prática pedagógica produtiva e consistente, centrada em processos dinâmicos de operacionalização dos conteúdos programáticos [...]” (Lopes, 1995: 295).

O domínio desta prática visa a supervisão de fenómenos de aprendizagem de conteúdos pragmático – discursivos, em contextos orais interativos.

A metodologia da pesquisa tem por base a investigação-ação (Coutinho et al., 2009). Partimos do interesse dos alunos, decorrente da convocação do género entrevista, para resolver uma “questão social” (que ultrapassa a questão pedagógica). Este é um dos princípios defendidos pela pedagogia do projeto.

Procedeu-se à construção do material para as aulas, de acordo com os tópicos do guião da entrevista e dos aspetos linguísticos em foco no projeto, passíveis de verificação nas produções dos alunos, adotando metodologias e estratégias decorrentes da revisão da literatura em termos didático-pedagógicos, e empreendemos um percurso orientado para a prática, que vai-se ajustando ao longo do curso.

1.1. Justificação da escolha e problematização

Com vista a enquadrar o projeto no tema central desenvolvido na Parte I, identificamos o problema que será o foco da nossa atenção e as condições desejáveis de chegada no final do percurso de ensino-aprendizagem delineado:

Problematização		
Problema	Dados significativos	Condições desejáveis
Falta de um programa específico para o desenvolvimento da competência pragmática em contextos interativos, junto de alunos de PLNM – mais especificamente, falantes de PLH e constrangimentos sentidos pelos alunos quando se encontram em contextos de interação com falantes nativos.	<ul style="list-style-type: none"> – A aprendizagem formal (em contexto de sala de aula) nem sempre contempla as questões pragmáticas da língua – nomeadamente as questões da delicadeza, os implícitos linguísticos; – Os alunos não se sentem à vontade para comunicar oralmente – em situações de interação – por falta de prática em contexto real com falantes locais; – A aquisição linguística destes alunos deu-se quase exclusivamente em contextos informais e em situação de imersão nouro sistema linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Permitir que os alunos do CIVLD tenham a oportunidade de vivenciar experiências interativas estimulantes ao desenvolvimento da competência pragmática da LP. – Criar um programa de aprendizagem que responda aos problemas sentidos pelos alunos (manifestados em edições anteriores). – Criar condições para que os alunos possam interagir livremente colocando as suas dúvidas e problemas (ao longo do curso, quer nas aulas, quer nas atividades em campo) sem se sentirem constrangidos. – Preparar os alunos para a entrevista final, no âmbito do projeto – Memórias das Gentes que fazem a <i>História</i>.

Quadro adaptado de Fernandes (2006: 79)

1.2. Questões de investigação

Identificado o problema e os objetivos a atingir, objetivamos investigar nesta sessão as seguintes questões:

Questão de partida: Como incrementar o desenvolvimento da competência comunicativa em alunos de PLH e levá-los a interagir em Português?

Questões parcelares:

1. Quais foram as dificuldades mais sentidas no decurso das atividades propostas?
2. Que constrangimentos evidenciaram os alunos na **compreensão** de enunciados orais?
3. Quais foram as dificuldades mais sentidas em termos de **produção** de enunciados orais?
4. Quais as estratégias que melhor resultaram em estímulo para a comunicação em interação?
5. Quais as estratégias de delicadeza cuja formulação os estudantes utilizam com mais facilidade e as formulações que revelam mais dificuldade?
6. Registam-se situações de transferência da L1 no respeitante a formas lexicais e pragmáticas?

1.3. Hipóteses

Sustentam esta componente empírica do projeto, as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As interações em situação de EHV criam boas oportunidades para contextos interacionais e interlocutivos.

Hipótese 2: As estratégias que melhor resultam em estímulo para a comunicação em interação são os relatos de vida vivenciados pelos alunos.

Hipótese 3: As estratégias de delicadeza e os atos de proteção das faces dos interlocutores foram entendidas como desempenhando um papel crucial na integração.

1.4. Recolha do *corpus*

A preparação da recolha do *corpus* envolveu as seguintes ações prévias ao curso: levantamento de todos os aspetos a constar de uma grelha de caracterização detalhada dos alunos; elaboração de uma Ficha de Caracterização Sociolinguística detalhada (FCSL_Anexo_III_a); elaboração de um “Questionário de Elicitação do Discurso” com alguns aspetos linguísticos associados à delicadeza linguística (QED_Anexo_IV_a) e elaboração do “Questionário para Avaliação do Curso” (QA_Anexo_V_a)

Para a recolha do *corpus* propriamente dito, socorremo-nos de gravações do depoimento dos alunos na chamada EHV; transcrição das respetivas entrevistas (EHV_Anexo_Transcrições_entrevistas); gravação de alguns dos momentos da aula (ASA_Anexo_ficheiros_áudio) para posterior transcrição (ASA_Anexo_transcrições) e análise em contexto de sala de aula e ainda, a aplicação da FCSL e questionários referidos no parágrafo anterior.

1.5. Princípios Pedagógicos adotados

Apresentação do assunto em estudo e a consequente ilustração e motivação junto dos alunos; participação em jogos de apresentação, de papéis ou simulações; relatos espontâneos de vivências; audição de registos orais (de entrevistas realizadas anteriormente, de momentos de aulas anteriores); transcrições dos áudios e projeção e análise de algumas marcas do discurso falado em interação; descoberta de mecanismos linguísticos de manipulação, persuasão e sedução (Lopes, 1995); sistematização das regularidades observadas.

2. O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes - CIVLD

2.1. Informações de contexto

Em julho de 2017 realizou-se a Vª edição do CIVLD, desenvolvido numa parceria entre o Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (doravante CCMM), sob a tutela do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira (doravante RAM) e a Universidade da Madeira (doravante UMa). Integram o projeto um conjunto de 20 alunos.

Contou com a presença de alunos provenientes essencialmente da Venezuela, Brasil e Colômbia, (nas edições anteriores do CIVLD, contou-se também com a participação de alunos oriundos da Antígua e Barbados, EUA, Bélgica e Austrália), pertencentes à segunda e terceira geração de madeirenses radicados naqueles países, e que manifestaram interesse em “aperfeiçoar a língua e procurar as suas origens” (lê-se na nota de divulgação do curso, na página oficial *online* CCMM).

Consta do programa aulas de PLNM e visitas de estudo a vários lugares de interesse cultural e turístico, como associações recreativas, núcleos museológicos, jardins temáticos, entre outros.

2.2. Estrutura do curso

O CIVLD (CIVLD_Anexo_II_a) em estudo apresenta quatro módulos de aprendizagem: uma componente sociocultural, designada “Trabalho de Campo³⁶” (60 horas), onde estão previstas várias visitas a lugares representativos da cultura madeirense e da forma como este povo vivencia os seus aspetos socioculturais no seu quotidiano; uma componente dedicada à Literatura Madeirense (5 horas), onde se prevê a promoção e discussão de alguns aspetos da literatura ligada à (e)migração madeirense; uma componente letiva que procura trabalhar o ensino do PLNM (10 horas), na sua vertente Conhecimento Explícito da Língua (CEL)³⁷ e um

³⁶ O agendamento e planeamento destas atividades são da responsabilidade do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (CCMM), pelo que a autora desta investigação limita-se a acompanhar os alunos em todas as visitas e a fazer a ligação com as atividades em contexto de sala de aula. Estas últimas, sim, da inteira responsabilidade da autora.

³⁷ A componente PLNM – CEL procurou ir ao encontro das reais necessidades dos alunos. Tratou-se, no seu essencial, de um espaço aberto para colocação de perguntas e esclarecimento de dúvidas decorrentes da utilização da LP em contexto.

projeto específico para trabalhar os aspetos linguístico-pragmáticos da nossa língua – Português em (Inter)ação (25 horas). No total, foram 40h em contexto de sala de aula.

2.3. Português Língua de Herança (PLH)

Os alunos frequentadores do curso são lusodescendentes. Estes alunos, geralmente, conhecem a LP de ouvirem falar, em contexto familiar, os seus antepassados oriundos da Ilha da Madeira. Muitos deles adquiriram a Língua em contexto natural e, portanto, informal, juntos dos seus mais próximos, compreendem-na razoavelmente, mas nem sempre fazem uso dela para comunicar na maior parte do tempo. Designamos esta vertente de aquisição/aprendizagem da **Língua de Herança (LH)**.³⁸

O conceito de LH é de difícil definição: “(...) é um termo polémico e suficientemente elástico, dividindo investigadores, professores de línguas, administradores de escolas e universidades, políticas de língua e os próprios falantes de LH” (Soares, 2012: 7), pois, na maior parte das vezes não se trata nem de uma situação de ensino aprendizagem de L1, nem de L2. Interagem dois aspetos importantes no processo de ensino aprendizagem da LH – a aquisição naturalista da LH, e a instrução formal da LH.

Podemos definir, num primeiro momento, um Falante de LH como um emigrante de segunda (ou terceira) geração que contacta, de forma informal, com duas línguas na infância, a língua dos seus pais e a língua do seu país de acolhimento. Ao legado linguístico que recebe dos seus antepassados chamamos LH:

[...] designa a língua minoritária associada à presença da comunidade portuguesa com background migratório numa “comunidade de acolhimento” maioritária, cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar e que faz parte do repertório plurilingue dos sujeitos, combinando-se, designadamente, com a língua do país de acolhimento [...]

(Faneca, 2013: 36-37)

³⁸ Uma parte do texto que se desenvolve neste ponto foi realizada pela autora do presente estudo no âmbito de um trabalho apresentado numa Unidade Curricular do Mestrado em Português Língua Não Materna (“Metodologias do Trabalho Científico e TIC aplicadas ao Português Língua não Materna”), retomando aspetos de investigação devidamente entrosados com a pesquisa agora desenvolvida.

³⁸Cf. o modo como os conceitos de LM, L2, LE, LH, PLNM e bilinguismo são distinguidos em Flores (2008; 2013); Taveira (2014) apresenta também interessantes considerações a propósito do conceito de LM.

Este entendimento do conceito levanta, logo em si, inúmeras questões envolvendo, nomeadamente, questões ligadas às competências linguísticas destes falantes. Quase sempre, começa por ser uma língua aprendida em casa, junto da família nuclear, em idade pré-escolar. Podemos então considerá-la uma Língua Materna (LM), por ser a primeira língua com que a criança contacta e desenvolve o seu sistema linguístico primário. Contudo, e porque a criança está inserida numa comunidade que pratica outro sistema linguístico (e como é sabido, o convívio humano e as situações naturais de comunicação são *'inputs'* para a aquisição e manutenção da língua), dá-se, não raras vezes, um processo de aquisição simultânea de outra língua – a língua do país de acolhimento. Tratar-se-á então de uma situação de bilinguismo (ou até de multilinguismo, quando, por exemplo, os progenitores são ambos de origens diferentes da do país de acolhimento).

A questão aqui é saber qual dos sistemas linguísticos em contacto se tornará o dominante e até que ponto o domínio de um sistema sobre o outro levará à extinção daquele. Os estudos na área demonstram que a **língua dominante** é quase sempre a língua do país de acolhimento, por ser a esta que a criança acaba por estar mais exposta. No entanto, esta influência dependerá muito de uma “Dicotomia **vergonha/orgulho** da língua e cultura de herança” (Soares, 2012: 17), que se prende com questões de valor (*status comercial*) da Língua, na aceção de Calvet (2002).

Facilmente se percebe que o nível de proficiência linguístico da criança nas línguas em contacto vai sofrendo transformações e este vai tornando-se tanto maior quanto maior for o nível de exposição da criança a essas mesmas línguas. Daí resulta a dificuldade em definir o falante de LH em termos de proficiência linguística.

Prosseguindo, verificamos que:

Outra definição mais ampla de LH é a de Van Deusen-Scholl (2003: 221), para quem os falantes de herança são um grupo heterogéneo que abarca desde nativos fluentes a não-falantes, os quais poderão estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua

(Moroni & Gomes, 2015: 23)

O mesmo estudo refere ainda:

Embora nem sempre os falantes de herança continuem utilizando o idioma com a mesma frequência da primeira infância, Au (2008) ressalta que o alto grau de **inputs recebidos** desde o nascimento facilita o acesso a aspectos formais da língua, o que facilita que os falantes de herança possam voltar a utilizar este idioma quando sentirem necessidade, no caso de uma viagem ao país de origem dos pais, por exemplo.

(Moroni & Gomes, 2015: 24, destacado nosso)

Estes '*inputs recebidos*' constituem o alvo da nossa atenção e estudo, entendidos aqui como estímulos, entradas, impulsos, que possam *criar laços afetivos* entre as gerações de portugueses, através do seu património linguísticos. Quanto mais *inputs* houver, maiores serão as hipóteses de uma língua vingar sobre outra e com ela todos os vínculos culturais e étnicos subjacentes.

O nível de proficiência linguística destes falantes sofrerá influências que oscilam entre a afetividade, o *status* da LP junto dos mesmos, o contexto em que se deu a aprendizagem (informal e formal), a qualidade dos *inputs* recebidos e tantas outras variáveis que influenciam aquilo que se entende por LH.

O falante nativo e o falante de LH partilham entre si algumas características relativamente ao idioma que os une, a saber: "Exposição ao idioma desde muito cedo; Bom controlo de recursos adquiridos no início da vida (fonológico, léxico cotidiano e outras estruturas); Erros de desenvolvimento linguístico" (Moroni & Gomes, 2015: 25). Esta última observação direciona-nos para os lusodescendentes de visita a Portugal, que ao se expressarem em Português, utilizam por vezes vocábulos já em desuso pelos locais, mas que foram preservados na LH, assim como algumas sonoridades representativas de estratificações sociais diferentes das que integram agora.

Estas são algumas das preocupações com que se deparam os (i) migrantes e que podem ser sintetizadas nas palavras desta investigadora imigrante e mãe, nos Estados Unidos:

"My desire, that of a mother, was to build heritage: that is, to share my culture, my values, and my language with my descendants. As an immigrant, I understood that this demand would take extra effort" (Boruchowski, 2014: 1). São preocupações que se ligam a questões de identidade e de pertença a um lugar, a uma cultura, e que afetam, de uma maneira ou de outra, todos aqueles que pelas mais diversas razões se veem forçados a deixar os seus e a imergir numa outra cultura e num outro contexto social e profissional. A necessidade de manter contacto com as suas raízes e com "os seus" revela-se uma necessidade, não só para os próprios, mas, e sobretudo, para os seus descendentes.

Até que ponto os estímulos recebidos pelos pais e as representações sociais desse legado estão em harmonia? Tentemos responder com a seguinte afirmação:

Os dois polos de referência identitária – o país de origem da família, Portugal, e o país de acolhimento dos pais, [...] - parecem atrair-se e repelir-se. Para além disso, da análise das referidas práticas *langagières*, sobressai um *bricolage* identitário e linguístico permanente, que se acomoda a uma vivência por vezes difícil de assumir.
(Faneca, 2013: 1)

Podemos ver na citação anterior questões que dizem respeito à **representatividade e valor** de “mercado” das Línguas em causa. Existe uma “[...] dicotomia **vergonha/orgulho** da língua e cultura de herança” (Soares, 2012: 17) que determinam o *status* da língua e a sua representatividade junto dos seus utilizadores.

Da discussão destas questões torna-se consensual apenas a conceituação de heterogeneidade, complexificando a abordagem a este conceito.

Importa, assim, saber como conservar o património linguístico recebido dos antepassados, evitando que este se perca ao longo dos processos de aculturação a que a criança vai sendo submetida e minimizar os efeitos da língua dominante sobre a LH. Consequentemente, podemos atentar na seguinte observação:

Sometimes, parents concerned with these issues [] start informal meetings such as play dates in an attempt to maintain and develop their children’s HL and culture. Some initiatives become quite structured and organized with regular meetings on weekends or after-school hours in order to provide more language input, start literacy activities, and to share cultural knowledge

(Boruchowski, 2014: 2).

Estes “**informal meetings**” podem e estão paulatinamente a ser reforçados com os aportes das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo com as tecnologias móveis que estão já não só à distância de um pequeno clique, mas estão ali permanentemente, como se de uma extensão de cada um de nós se tratasse e que nos acompanha onde quer que vamos. Hoje, torna-se impensável para qualquer adolescente (e não só) sair à rua sem levar o telemóvel, sem esta permanente conexão com os outros, seja com os locais, seja com os que estão além-fronteiras. São inúmeros os dispositivos que podem ser descarregados para os chamados *smartphones* (telemóveis com tecnologias avançadas, o que inclui programas e sistemas operacionais, equivalentes aos computadores), que permitem essa ligação constante com os outros, não só pela voz, mas também, pela escrita, pela imagem, ensejando a influência recíproca das ligações linguísticas necessárias à manutenção, conservação e até aquisição da língua. Língua como veículo dessas interações (língua veicular – Soares, 2010). Estão criadas as condições para o desenvolvimento das chamadas *speaking skills* (ouvir,

falar, ler, escrever e interagir) subjacentes ao processo de aquisição, aprendizagem e, ou conservação, das línguas.

Em Soares (2012), temos concentrado vários estudos sobre quais os métodos ou paradigmas de ensino a adotar no planeamento linguístico de um curso de LH. De acordo com as conclusões da investigação, propõe-se, para atenuar os efeitos desta heterogeneidade, o seguinte: o recurso ao ensino diferenciado e ao trabalho colaborativo, tratando a gramática de forma implícita, servindo-nos de atividades de análise linguística (análise de ‘erro’, análise de registos e variedades diferentes da língua padrão, ...), o recurso a falantes nativos (através de entrevistas, diálogos, registos biográficos, ou histórias familiares); criar tarefas que conjuguem o conhecimento intuitivo (aquisição informal) e o conhecimento metalinguístico (aprendizagem formal) em contexto de sala de aula. Estimular a aplicação de práticas reflexivas que colocam os estudantes em posição de construtores dos seus conhecimentos.

2.4. Caracterização sociolinguística do grupo/turma

Os dados apresentados nesta secção foram colhidos através da aplicação da “Ficha de Caracterização Sociolinguística” (FCSL – Anexo I).

Este instrumento de notação foi desenhado pela autora da presente investigação, socorrendo-se da sua experiência pessoal e da revisão da literatura incidente sobre esta temática, recebendo assim influências várias, mas no seu total constitui um documento criado de raiz para estes alunos.

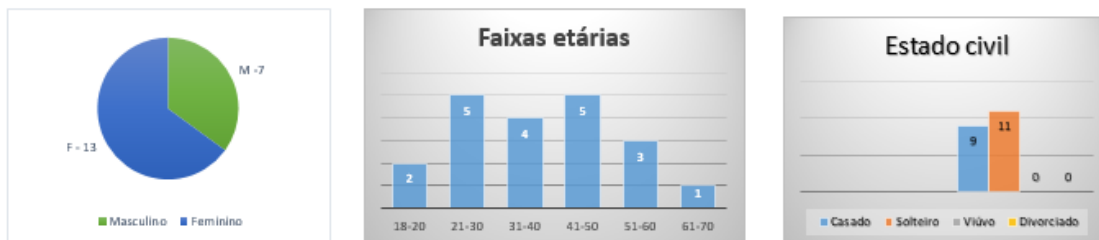
O inquérito aos alunos foi aplicado no primeiro dia de aulas e foi desenhado essencialmente, com os seguintes objetivos:

- 1- Obter dados que permitissem a caracterização sociolinguística do grupo alvo da nossa pesquisa.
- 2- Encontrar indícios da influência do contexto (familiar, académico e laboral) no nível de produção linguística destes falantes.

2.4.1. Descrição do grupo

Trata-se de uma turma composta por vinte alunos, sete do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

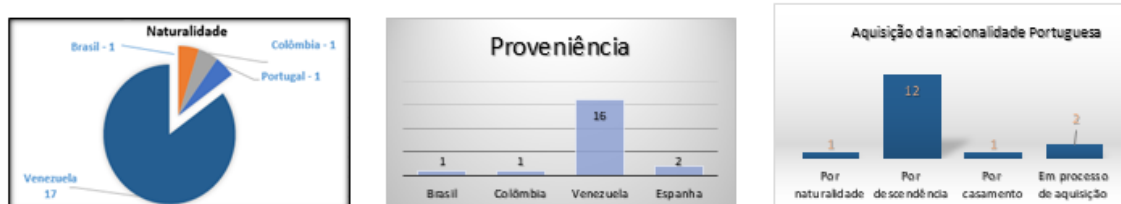


Gráficos 1, 2, 3

A média aritmética de idades situa-se nos 37,9 anos. Verificamos neste grupo uma grande diversidade em termos de faixas etárias, encontrando representatividade desde um adolescente de 18 anos (cumpridos durante a realização do curso) até a um sénior de 68. Perpassando todas as décadas, encontramos, representatividade de alunos.

No grupo há nove alunos casados (dois casais integram a turma) e onze solteiros. Todos os alunos casados têm filhos.

2.4.2. Origem ou país de imersão



Gráficos 4, 5, 6

Dezassete destes alunos nasceram na Venezuelana, um no Brasil (São Paulo), um na Colômbia e um nasceu ainda em Portugal (Madeira).

O único aluno nascido na Madeira sai da Madeira aos seis anos, permanecendo na Venezuela durante 45 anos. Fez toda a sua escolarização em contexto de imersão na língua castelhana. É esse facto que fá-lo procurar aprender o PLNM, apesar da sua LM inicial ser o Português.

Doze dos venezuelanos têm nacionalidade portuguesa (onze por ascendência e um por via do casamento). Têm, assim, dupla nacionalidade.

Dos alunos nascidos fora de Portugal, quinze são lusodescendentes e quatro são casados com lusodescendentes.

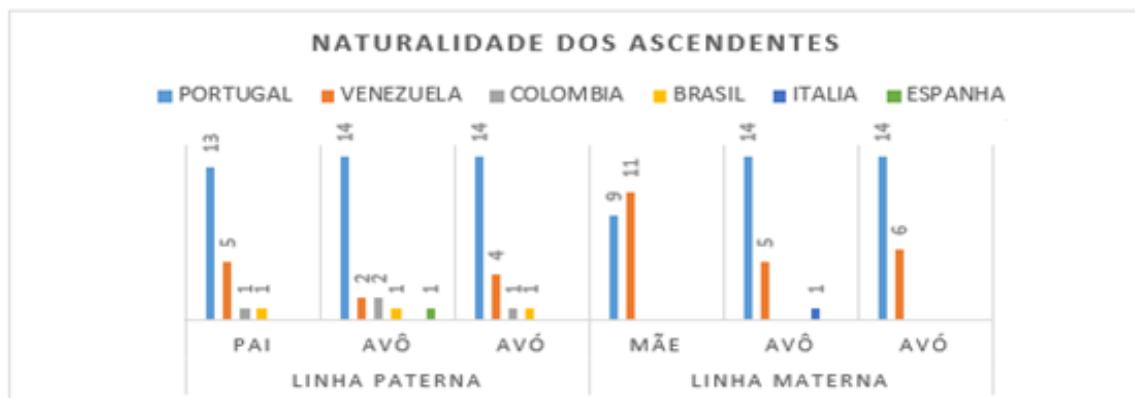
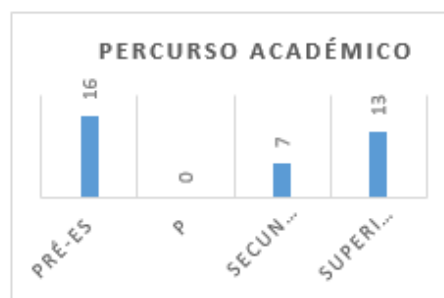


Gráfico 7

No que se refere aos ascendentes, estes são maioritariamente naturais de Portugal, ilha da Madeira. Nove alunos têm pai e mãe portugueses (todos madeirenses); três alunos têm pai e mãe venezuelanos, mas são casados com lusodescendentes; um tem pai colombiano e mãe venezuelana, mas tem os avós maternos portugueses; uma aluna brasileira tem pai e mãe brasileiros, mas avô materno português (natural da Madeira); os restantes alunos têm ou o pai, ou a mãe portugueses.

A maioria dos alunos (catorze) tem residência atual em Portugal, três na Venezuela, um no Brasil e dois em Espanha.



Gráficos 8 e 9

Os alunos casados e com filhos pequenos trouxeram-nos (os filhos) para a Madeira, assinalando como principal motivo a atual situação político-económica e social vivida na Venezuela. O aluno mais velho tem uma filha adulta a residir nos Estados Unidos. Uma aluna venezuelana, casada com um madeirense e a residir já na Madeira, tem uma filha e o marido desta a frequentarem o CIVLD. Referiu ainda ter outros filhos adultos a residir na Venezuela, mas na iminência de se mudarem para a ilha.

Treze destes alunos têm formação superior ou universitária e os restantes sete concluíram o secundário, o que significa mão de obra altamente qualificada

Dezasseis destes alunos frequentaram o pré-escolar. Tiveram o primeiro contacto com o Espanhol em contexto institucional: um aos 2 anos; cinco aos 3 anos; um aos 4 anos; cinco aos 5 anos e quatro aos 6 anos (dois dos quais só quando entraram para o ensino primário).

2.4.3. Habilitações académicas e profissionais

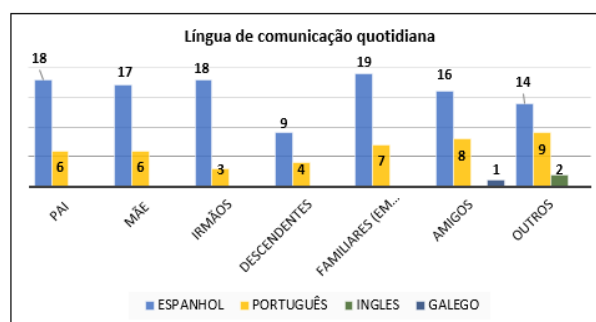
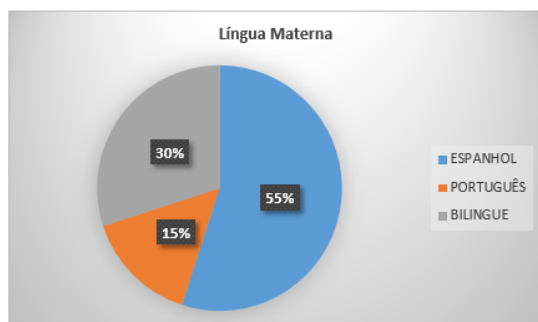


Gráfico 10

Estes alunos, apesar de muito bem qualificados (três professores, um médico, um farmacêutico, ...) estão de momento desempregados, devido, em muitos casos, ao escasso tempo de permanência na RAM. Ainda assim, alguns referiram ao longo das aulas terem já projetos para criação do seu próprio emprego, o que será revelador da sua capacidade empreendedora.

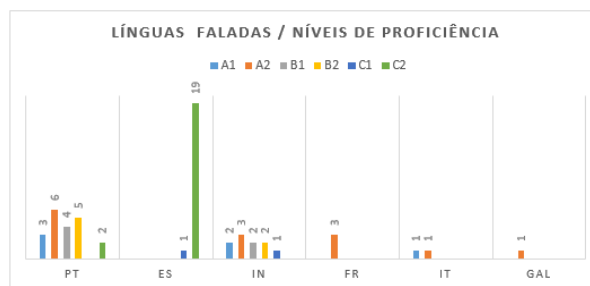
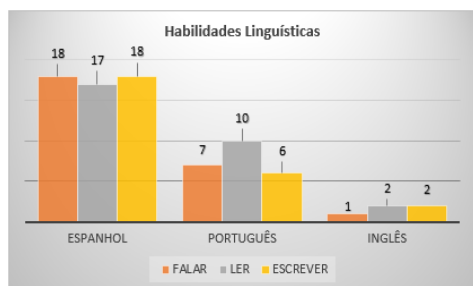
2.4.4. Proficiência linguística

De acordo com a sua perceção, a LM para dez dos alunos é o Castelhana da Venezuela; um o Castelhana da Colômbia; três é o Português e seis consideraram-se bilingues (Gráfico 11).



Gráficos 11 e 12

Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos



Gráficos 13 e 14

Os gráficos anteriores mostram-nos que a língua mais utilizada pelo grupo é o Espanhol, quer para falar (18), ler (17), ou escrever (18). O Português aparece em segundo lugar, respetivamente, para falar (7), ler (10) e para escrever (6). O Inglês aparece de forma residual para falar (1), ler (2) e escrever (2). O Galego surge referenciado apenas pelo aluno residente na Galícia (gráfico 14).

A língua mais utilizada para comunicar em qualquer das situações apresentadas é nitidamente o Espanhol (ou Castelhana da Venezuela), mesmo com os familiares.

No que se refere à formação académica, treze frequentaram o primeiro ciclo do ensino superior, e sete o ensino secundário (incluem-se aqui os dois alunos com menos de vinte anos).

Dos dezasseis lusodescendentes, catorze fizeram o seu percurso exclusivamente em espanhol (Castelhana da Venezuela), um exclusivamente em Português (do Brasil) e um em regime bilingue (Português e Castelhana).

Quanto às experiências migratórias, dez alunos já estiveram pelo menos um ano fora do seu país de origem. Entre os lusodescendentes, há a registar um aluno que viveu nove anos em Espanha e um ano em Itália; um que viveu cinco anos em França; um viveu cinco anos na Colômbia; um cinco anos na ilha de Aruba (Dependência Autónoma da Holanda, onde se fala o Papiamento e o Inglês); um viveu um ano na Galícia (Espanha) e um viveu um ano na Califórnia (E.U.A.). Há ainda um aluno que referiu a permanência nos Estados Unidos durante três meses.

Temos, assim, uma amostra igualmente diversificada de alunos em termos de representatividade linguística (gráfico 14). As línguas faladas pelos alunos são: **Espanhol**, com dezanove alunos, sendo utilizadores proficientes do Castelhana da Venezuela; **Português**, com três alunos que se situam no nível elementar, quinze no nível intermédio e dois no nível avançado; **Inglês**, com cinco alunos que

assinalam o nível elementar, dois são do nível intermédio e dois do nível avançado, tratando-se da língua mais falada a seguir ao Castelhana e ao Português; **Francês**, com três alunos de nível elementar; **Italiano** com três alunos de nível elementar; **Papiamento**, com um aluno de nível elementar; **Galego**, com um aluno de nível elementar.

2.4.5. Relação efetiva e afetiva com Portugal e a Madeira

Todos os alunos referiram ter ainda familiares na Madeira. Os quatro alunos que são casados com lusodescendentes referem apenas a família do cônjuge e os filhos de ambos. O mesmo acontece com o colombiano lusodescendente e casado com uma venezuelana, também lusodescendente.

Os parentes referidos mais frequentemente são: primos (12); tios (10); família do cônjuge (4); mãe e pai (3); irmãos (2); avós (2) e família do pai (1). Não responderam dois.

Os alunos mantêm contacto frequente com os familiares na Madeira (18), através do telefone (14) e das redes sociais (11), ou mesmo, presencialmente, através de visitas (12). Apenas dois referiram não ter contacto com a família cá na Madeira.

Doze alunos manifestaram interesse em fixar residência na Madeira, à exceção da aluna brasileira e de um aluno a residir em Espanha. Os alunos referiram, ao longo do curso, encontrarem na Região Autónoma da Madeira melhores e maiores apoios sociais para os seus filhos, nomeadamente em cuidados de saúde. Daqui depreende-se o grande interesse manifestado pela aprendizagem e/ou aperfeiçoamento da LP.

2.4.6. Relação com a Língua Portuguesa

Todos assinalaram gostar de aprender Português, mas apenas cinco tiveram alguma experiência na aprendizagem formal desta Língua.

Um frequentou um colégio português privado em Caracas, durante o ensino primário e secundário. Esse mesmo aluno frequentou um semestre de PLNM na Universidade da Madeira no nível A2, já depois do seu regresso à Madeira. Um outro aluno frequentou aulas de PLNM, de curta duração: durante quatro meses, três horas por semana, nível A2, na Universidade Central da Venezuela. Dois

outros alunos frequentaram aulas de PLNM, durante três meses, nível A1 e 2 meses, também de nível A1



Gráfico 15

Quanto à **ligação afetiva/emocional com a LP** (gráfico 12), mostram-se felizes (10), confiantes (6), embora tímidos (6).

Os nove alunos com filhos declararam incentivar os seus descendentes a falar o Português. Apenas três responderam porquê: um porque é já a sua LM, um porque os filhos estão a residir e a estudar na Madeira e outro por considerar ser uma mais-valia os filhos aprenderem línguas estrangeiras.

No referente à sua autoavaliação em termos de domínio da língua, assinalaram em maior número o nível B2 para a Compreensão, quer oral quer escrita (9) e o nível B1 para a Produção Oral (8) e Escrita (7). No que diz respeito à Interação, o nível A2 é o que apresenta maior expressividade de alunos (7).

Sublinhe-se que estas respostas sobre a autoperceção de competências e os pontos críticos sentidos na aprendizagem são relatadas pelos próprios e são depois testadas empiricamente no trabalho quotidiano no curso.

2.4.7. Os alunos e o CIVLD

Os alunos declararam ter conhecimento do mesmo através de amigos (8), pela Internet (3), pelo *Facebook* da Venecom³⁹ (2), através do CCMM (2), através de familiares (2), na UMa (2) e um através do Consulado Português de Valência (Venezuela). O curso interessa-lhes, sobretudo, para:

³⁹ *Venecom* é o nome de uma Associação da Comunidade de Imigrantes Venezuelanos na Madeira.

Aprender a falar melhor – (9); Escrever – (5); Aprofundar a Cultura e História da Madeira – (4); Compreender – (1); Arranjar Emprego – (3); Gramática – (2); Interação – (2); Melhorar o idioma – (1); Aprender o idioma – (1); NR – 4.

Quanto às expectativas, esperam, no domínio da Língua, prepararem-se melhor para: Falar/Interagir – (14); Ler/Escrever – (12); Gramática – (3); Aperfeiçoar o idioma – (1); Integração – (1); Convenções sociais – (1); Compreender – (1). No que concerne à componente cultural, apontam como principais focos de interesse: Cultura em geral – (10); História – (7); Costumes/tradições/folclore/origens – (6); património – (4); Tudo – (1); NR – (2).

2.4.8 Interpretação dos dados da FCSL

Estes alunos consideram o Português a sua LM, porque se serviram dessa língua para comunicar até à idade da escolarização. Para a compreensão do fenómeno, importa considerar:

a) A idade de entrada para o pré-escolar, no sistema de ensino venezuelano

2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	NF
1	5	1	5	2	2

Vemos claramente a maioria dos alunos a ingressar no sistema de ensino formal numa fase avançada do chamado “período crítico” de aprendizagem da LM⁴⁰

b) A língua de comunicação utilizada pelos seus progenitores

Muitos dos alunos são descendentes ainda de primeira geração, pois os seus pais ainda são portugueses. Os que são de segunda geração têm, pelo menos, dois avós portugueses. Esta informação revela-se muito importante, porque será junto destes progenitores e seus ascendentes, sobretudo maternos, que tomaram contacto com a LP até à idade de escolarização. Como se pode verificar, a maioria deles permanece em casa aos cuidados das mães ou das avós até pelo menos aos 5 anos (9), aprendendo, a LM das suas progenitoras. Mesmo os alunos

⁴⁰ O período crítico é um conceito introduzido por Lenneberg em 1967. Haverá um período sensível onde ocorrerá o pico de desenvolvimento da aprendizagem de uma língua. Situar-se-á entre os 2 anos e o início da puberdade. Sobre este assunto consultar Sim-Sim (1998), Flores (2008) e Silva (2012).

de segunda geração, cujas mães já falam diariamente o espanhol, referem ter aprendido a falar Português com os avós, com quem ficavam enquanto os pais trabalhavam.

Podemos concluir que, durante a infância adquirem o Português por força do convívio com os seus familiares mais próximos (sobretudo do lado materno, tradicionalmente aquele a quem cabe a educação e guarda dos filhos em idades mais precoces), sendo o Português LH. Contudo, é sabido que a partir da idade de escolarização, a língua de imersão passa a ser a dominante, tornando residual o uso da LH. A situação altera-se e vai-se perdendo o vínculo efetivo com a língua herdada e a língua dominante acaba por ser a do país de imersão, num desgaste erosivo contínuo.

c) Contacto permanente ou residual com a LP – força da erosão

É de destacar o facto de dez alunos utilizarem o Português para ler. Este facto será indicador do grau de interesse e importância dados à LP e será determinante para a manutenção da LH.

Estes alunos têm formação superior e recorrerão à Leitura como forma de aperfeiçoar os conhecimentos da Língua que herdaram dos seus antepassados. Os alunos focam o seu interesse na aprendizagem da LP no Falar/Interagir. Verifica-se que pretendem, sobretudo, desenvolver competências pragmáticas para poderem interagir com os locais e assegurarem uma melhor integração na comunidade onde estão, maioritariamente, inseridos. Um dos alunos refere mesmo a questão do domínio das “convenções sociais” como uma competência a desenvolver.

No que diz respeito à proficiência em LP, encontram-se num nível intermédio, na Compreensão (escrita e falada), mas num nível, relativamente inferior, na Produção (escrita e falada). Na autoavaliação feita pelos alunos, verifica-se que há consciência de um decrescente domínio da língua à medida que se passa da componente Compreensão para a Produção e ainda mais quando se passa para o domínio da Interação. É este campo que oferece maiores dificuldades aos alunos.

d) Valorização da LH

Estes alunos evidenciam um sentimento de apreço e valorização da sua LH: os nove alunos com filhos declararam incentivar os seus descendentes a falar o Português. Apenas três responderam porquê: um porque é já a sua LM, um porque os filhos estão a residir e a estudar na Madeira e outro por considerar ser uma mais-valia os filhos aprenderem línguas estrangeiras.

Quanto mais valor (entenda-se no sentido dado por Calvet, 2002) percecionado pelos alunos em relação à sua LH, maior será o seu interesse e procura pela Língua.

A todos estes fatores dever-se-ão os níveis de proficiência que foram registados junto destes alunos, a sua consciência linguística e a necessidade de, no dizer de um dos alunos [QA211], “recheiar nossa fome de conhecimento” (11M/VE).

Para limar imperfeições de forma mais consciente e regrada precisam do ensino formal da Língua.

Entramos assim, no campo da Pragmática da Língua, que envolve a Língua em (Inter) ação.

3. Enquadramento teórico-metodológico da Pesquisa Empírica

3.1. Princípios norteadores da metodologia da Investigação Empírica

A pesquisa empírica, também conhecida como pesquisa de campo, é um percurso de investigação que investe na observação direta para testar hipóteses ou teorias anteriormente desenhadas. Trata-se de um contributo para o refinamento da teoria com base na recolha de dados complementares.

Porém, no nosso percurso didático-pedagógico, procuramos seguir uma metodologia próxima à do trabalho de projeto, pois o aluno terá de percorrer todo um percurso até ser capaz, ele próprio, de se organizar para apresentar um trabalho final, pessoal e único: nesta situação em concreto, a sua história de vida.

O principal contributo do recurso à EHV foi o de posicionar o sujeito dentro de um discurso e fazer com que a língua constitua uma necessidade e não apenas de um objeto de estudo. Ao aluno foi-lhe apresentado uma situação-problema. É o aluno que passa então a estabelecer ligações com conteúdos linguísticos que

necessita de mobilizar para a resolução da sua própria situação-problema (pedagogia do trabalho de projeto).

Abre-se, ainda, espaço para a assunção da “autoria”, a autenticação e a legitimação dos conteúdos abordados em contexto de sala de aula, defendidos por investigadores como Melo-Pfeifer (2016), Pêcheux (2015) Oliveira (2014), Kerbrat-Orecchioni (2005) e outros.

São os alunos que constroem as situações e criam a “ordem das coisas a saber” (Pêcheux, 2015). Os conteúdos não precisam ser trabalhados de forma linear. As situações reais não acontecem de forma linear.

A metodologia do trabalho de projeto e, de acordo com Rangel e Gonçalves (2011), vai buscar os seus fundamentos teóricos a filósofos como John Dewey, em quem se inspiram as abordagens pedagógicas direcionadas para o experimentalismo, para a ação.

Por outro lado, esta metodologia comunga de ideias que aconselham métodos de ensino promotores de um conhecimento autêntico, produtivo e preparado para o mundo. Em vez de o professor se desgastar a imaginar situações fictícias para levar os alunos a aprender um determinado conteúdo, apela-se à apresentação de situações das mais reais possíveis. Defende-se o princípio da autenticidade.

No nosso caso concreto corroboramos a ideia central do seguinte enunciado:

[...] as nossas experiências em sala de aula representam o trabalho de campo e a recolha de dados; a sua escrita representará, então, o tratamento de dados e organização das conclusões de que dispomos para partilhar, discutir e trabalhar com os outros, enriquecendo, desse modo, todos e cada um dos elementos do grupo.

(Rangel & Gonçalves, 2011: 22)

O trabalho de projeto e a investigação-ação potenciam a reflexão partilhada e um conhecimento mais profícuo das aprendizagens.

Porém, mais uma vez, anuímos com os autores citados quando nos referem:

Há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia. Por isso, ela não é, nem nunca poderá ser, do nosso ponto de vista, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.

(Rangel & Gonçalves, 2011: 26)

As palavras-chaves deste trabalho empírico são **ação**, **autenticidade**, **autoria**, que envolvem **autonomia** e **responsabilidade** do aluno pelas suas próprias aprendizagens.

E assim, nessa linha de ideias defendemos uma abordagem aberta a sucessivas e variadas experiências de aprendizagem, o chamado “**ecletismo vigilante**” de Kerbrat-Orecchioni (1990: 73).

3.2. Modelo pedagógico seguido: principais contributos teórico-metodológicos

Na definição do nosso percurso pedagógico, inspiramo-nos em várias tendências didático-pedagógicas.

Optamos como base teórica para esse trabalho o entendimento da aprendizagem de uma Língua centradas no processo de interação verbal defendido por Bakhtin (2013 [1981]).

Este percurso pedagógico foi delineado a partir da premissa de que comunicar em interação significa “exercer uma influência recíproca” entre *interactantes*, em tempo real, exigindo, mais do que uma “competência comunicativa” (Gumperz, 1989), uma performance adequada aos diferentes contextos das interações verbais (Kerbrat-Orecchioni, 2010; Leech, 2005, 2014) e uma competência comunicativa intercultural (Byran, 2015)

Assim, “Acresce que a competência comunicativa vai de par com as competências pragmática e cultural, porque todas concorrem, em conjunto, para a adequação discursiva dos discursos produzidos” (Marques & Duarte, 2015: 59).

As ações envolvidas no evento comunicativo ficam condicionadas pelos seguintes eixos de análise: “relações de proximidade e poder” entre actantes; “capacidades comunicativas” do locutor para expressar as suas ideias e intenções; “condições de receção e inteligibilidade” por parte do alocutário para descodificar e interpretar a mensagem, de acordo com a intenção comunicativa do seu interlocutor, veiculada pelo conteúdo proposicional (Kerbrat-Orecchioni, 2010).

Ao aluno, aprendiz de uma língua estrangeira, importa entender e interiorizar todo o conjunto das convenções de ordem pragmática-discursiva e cultural que entram na organização conversacional, para delas poder fazer uso em situações reais de comunicação, devidamente contextualizadas.

Para a seleção dos aspetos linguísticos e pragmáticos a tratar no nosso curso, considerou-se o contexto migratório e de imersão linguística em que se encontram os alunos frequentadores do CIVLD.

Afigura-se-nos pertinente promover a par da competência comunicativa a exploração de conteúdos procedimentais (conteúdos que provocam uma atividade mental proactiva), “[...] para fazer aprender como **moderar efeitos impositivos**, como expressar deferência ou como minimizar o desconforto daquilo que será dito” (Neto, 2011: 117, destacado nosso). Um exemplo com “efeito impositivo” será o requisito de uma entrevista para relato da sua História de Vida, inferindo e obedecendo a normativos conversacionais precisos (normas linguísticas e normas sociais que, no seu conjunto, formam as normas pragmáticas). Direcionamos o nosso foco para a EHV. As entrevistas resgatam conteúdos variados da língua em situação que resultaram num “programa curricular” que considera, no nosso entender, os múltiplos aspetos da comunicação em interação.

Consideramos também as recomendações da UNESCO em matéria de aprendizagem intercultural, visando a cidadania global.

Afigurou-se-nos pertinente isolar, de entre os múltiplos aspetos pragmáticos da língua, “um ângulo de focagem” (Duarte, 2015: 59), a saber a delicadeza linguística, considerando ser esta um fator promotor da união entre os povos (Neto et al., 2011; Oliveira, 2014).

As estratégias de delicadeza verbal, no seu geral, traduzem exemplos de proxémia verbal, reguladora da interação entre os sujeitos.

Estamos conscientes da dificuldade em reduzir a uma sistematização didático-pedagógica um fenómeno de tamanha envergadura. Porém, é no dar um passo em frente que está o ganho.

4. Projeto Português em (inter) ação

4.1. Descrição das atividades

Na programação das atividades do CIVLD recorreremos frequentemente a atividades com jogos lúdico-didáticos. Inspiramo-nos num conjunto de jogos dramáticos propostos em Rooyackers (2003), adaptando-os à realidade dos alunos e dos temas a tratar. Este autor sintetiza, no texto que se segue, aquilo que pensamos das valências de um jogo em sala de aula: “Num jogo dramático vive-se

num mundo diferente do nosso e usamos a nossa imaginação para representar algo através das nossas acções.” (Rooyackers, 2003: 15). Representar é assim recrear a realidade, com a vantagem de nos libertar de constrangimentos vários graças a uma espécie de “máscara” que subjaz ao conceito de representar. O jogo é então recriação e libertação. No entanto, esclarece-se que:

A diferença entre estes jogos e uma brincadeira é a sua organização estruturada. [...] Os participantes contam e representam histórias e experiências, dizem o que é que acham importante numa dada situação e o que pensam sobre ela e como é que a traduziram num jogo dramático.

(Rooyackers, 2003: 15-16)

O jogo em sala de aula é a atividade, por excelência, da interação. Consideremos algumas das atividades implementadas envolvendo o jogo em sala de aula:

Atividade - “Caçador de almas-gêmeas...”

Tratou-se de uma atividade que teve como principal objetivo “conhecer-se e dar-se a conhecer”. É a típica fase do “Quebrar o gelo”.

Esta tarefa cumpriu o objetivo inicial de dar a conhecer um pouco o grupo e, simultaneamente, criar uma ocasião para rever vocabulário básico, como meses do ano, nacionalidades, cores, passatempos, empregos. No que diz respeito à interação, permitiu evocar as várias formas de cumprimentar em português, desde as expressões linguísticas aos rituais de saudação (o beijo na face, o aperto de mão, o abraço, entre outros rituais). Alguns dos itens propostos tiveram a finalidade de promover um clima de descontração e boa disposição, apelando a uma dimensão socioafetiva, sempre importante para o êxito das aprendizagens.

Atividade - Conhecendo-se e dando-se a conhecer...

Este exercício constitui uma espécie de jogo de 15 cartas/fichas, em que cada uma contém uma pergunta elicitadora do discurso, por exemplo: “Que emprego gostaria de ter?”, “Qual a sua música preferida?”. O aluno retira uma questão ao acaso, responde aos colegas e passa a vez para a outro colega. Tem como objetivo dar-se a conhecer melhor e proporcionar um momento de produção oral espontânea e em sã convivência. A expressão “Se pudesse...” remete para as expressões condicionais e, dependendo das questões levantadas pelos alunos, a professora explicará a sua estrutura e eventualmente, completará com outras do mesmo género, com a condicional SE. Complementarmente, e decorrente das dúvidas colocadas pelos alunos, pode-se trabalhar os tempos verbais, os seus

valores, a formação desses tempos nas suas formas regulares. Pretende-se uma síntese/revisão.

Atividade – Preciso de um conselho... (Jogo)

O jogo de cartas é sempre um bom lançamento para a produção espontânea de enunciados interativos. Com o jogo “Preciso de um conselho...”, pretende-se desenvolver as diferentes formas de expressar um conselho: diretamente, utilizando o imperativo ou, indiretamente, através de formas sugestivas, colocando-se solidariamente na perspetiva do visado, utilizando fórmulas discursivas “se fosse comigo...”, “no teu lugar...”, geralmente, mais aceites por mitigarem a natureza impositiva do conselho.

Atividade – Jogo de cartas “O que acha de...”

Com o jogo “O que acha de...” pretendeu-se promover a discussão sobre temas relevantes de interesse atual (nacional e internacional) e levar os alunos a expressarem opiniões, manifestar posicionamentos face a temas polémicos, a interagirem em LP, de forma espontânea e, preferencialmente, de forma solidária e igualitária, em conformidade com os normativos emanados da UNESCO (2016)⁴¹ em prol de uma cidadania global. O uso de asserções com valor axiológico é específico do discurso de opinião. Este discurso, trabalhado em situações de comunicação sempre novas, afigura-se muito pertinente numa turma composta por alunos em contexto migratório.

Atividade – Na rua – pedir informações/dar informações

Os jogos de simulação são práticas pedagógicas consideradas por muitos modelos pedagógicos como a forma mais próxima da realidade no que diz respeito à produção linguística em contexto.

Neste jogo de simulação, o aluno deveria procurar expressar-se de forma audível, pausada e com boa articulação. Deveria estabelecer contacto visual com o seu interlocutor, adaptar o seu discurso a cada situação, tendo em conta as pessoas com quem fala: a sua posição social, o grau de proximidade em relação a si, a situação (formal ou informal).

⁴¹ UNESCO (Nada Al-Nashif, coord.). 2016 – *Hoja de Ruta: el acercamiento de las culturas*. Sección del diálogo intercultural. División de Transformaciones Sociales y Diálogo Intercultural. Sector de Ciencias Sociales y Humanas.

Com este exercício, pretendeu-se também ilustrar formas de indireção de um pedido. Como sabemos, é uma forma considerada mais educada, porque confere ao alocutário o poder de escolha, mitigando assim o efeito impositivo de um imperativo (forma direta do pedido). A título de exemplo, apresentamos dois enunciados: - “Mostras-me a cidade? /- Mostra-me a cidade”. Propõe-se aos alunos a transformação de outros enunciados, seguindo os mesmos mecanismos discursivos de indireção na formulação do pedido com delicadeza. Criou-se espaço para discussão de formas de delicadeza e compararam-se certas convenções sociais nos vários países de origem dos alunos, considerando os contextos interculturais e a diversidade linguística na realização discursiva de atos discursivos de pedido.

Atividade – Na agência de viagens (Porto Santo)

Neste jogo de simulação, pretende-se uma ida ao balcão de uma agência de viagens, ou ao balcão da companhia que faz a ligação de barco Funchal-Vila Baleira. Os alunos puseram em prática as formas de saudação e de despedida, os agradecimentos, os pedidos de informação diversos, etc. A nível sociocultural, foi pretexto para dar a conhecer, ainda que virtualmente, a ilha do Porto Santo e os seus pontos de interesse turístico.

Para que os alunos pudessem realizar a atividade, tiveram de pesquisar, previamente, informações sobre o destino e essa oportunidade foi feita com recurso a pesquisas na internet, quer com recurso aos *smartphones* dos alunos (todos tiveram acesso livre ao Wi-Fi da UMa), quer através de computadores.

Finalizou-se a atividade ao som da música de Max – Porto Santo e um pequeno filme sobre esse destino.

Esta foi outra estratégia que nos pareceu interessante neste género de cursos, pois possibilitou, com maior envolvimento dos alunos na atividade, a promoção da aprendizagem do discurso em interação. Fazendo sempre uma ligação lógica com os temas em discussão, promovemos alguns momentos musicais onde a letra da música era o detonador de experiências discursivas.

Concomitantemente, tiramos proveito do facto conhecido de que a música contribui para gravar mais facilmente na memória determinadas expressões, devido ao fenómeno “The Song Stuck in My Head”⁴².

Atividade – Aprender com música

Com a música “Quando eu era pequenina...”, pretendeu-se, entre outros fins, visitar aspetos da cultura portuguesa, remeter para o universo de memórias da infância, que irão fazer parte da entrevista final que os alunos irão realizar e, com a música “Haja o que houver” encontramos o mote para a atividade sobre as “Expressões concessivas de intensidade”.

Socialmente, inclui o propósito de trabalhar para a cidadania global e desenvolver competências comunicativas interculturais (Byran & Fleming, 2001), dando destaque ao “conhecer para apreciar”.

O outro formato pedagógico que teve especial relevância no curso, foi, sem dúvida, o modelo da entrevista EHV, que nos conduziu ao projeto de trabalho final delineado para este curso. Para o efeito socorremo-nos da entrevista de uma figura madeirense, reconhecida mundialmente, Dolores Aveiro, mãe do futebolista Cristiano Ronaldo.

Atividade – Entrevista a Dolores Aveiro

A atividade procura contextualizar o aluno na situação real de uma entrevista.

Tomando como modelo esta entrevista de Dolores Aveiro, a turma começou a elaborar um guião com alguns dos aspetos que os alunos consideravam dever fazer parte da narração das suas histórias de vida. Houve oportunidade para a discussão das semelhanças e diferenças das propostas, tendo sido mais um momento de interação em LP.

Este contexto de produção linguística afigurou-se-nos muito profícuo na medida em que gera confiança nos alunos e permite-lhes colocar as suas dúvidas sem inibições ou constrangimentos.

Tratou-se de uma “experiência-modelo”, essencial para o êxito da atividade de projeto que se pretendeu implementar: a EHV.

⁴² Para um aprofundamento do tema, consultar Murphey (1990)

Atividades – As memórias de Dolores Aveiro

Enquanto o aluno visualiza a entrevista, os alunos terão de descobrir a que se referem as “memórias” evocadas por imagens afixadas no quadro. Esta atividade tem como principal objetivo prender a atenção dos alunos (compreensão ativa) e evitar distrações; funciona também como estratégia de compreensão da oralidade, posto que, no vídeo, não há necessariamente nenhuma imagem a ilustrar essa memória. Posteriormente à visualização, funcionará como elemento detonador da expressão oral, visto que os alunos terão de explicar a associação que fizeram entre cada imagem e a memória evocada.

Para a aula seguinte, os alunos foram convidados a trazer para a sala, também eles, um objeto evocativo de uma memória sua e a expô-la à turma. Tratou-se de uma oportunidade de exposição oral, de âmbito criativo, porque pessoal e intrínseco a cada aluno, e, conseqüentemente, motivador e gerador de interação, na medida em que surgiram questões por parte dos outros alunos, decorrentes dessa apresentação e da curiosidade suscitada.

Esta atividade fez a ligação entre a visita realizada na véspera ao núcleo museológico “Universo de Memórias de João Carlos Abreu”, onde os alunos puderam partilhar de todo um leque de memórias daquela figura pública regional, recolhidas ao longo de mais de 30 anos de viagens por inúmeros países, desde os mais exóticos, aos bem próximos dos alunos. Esta entrevista permitiu ao professor trabalhar não só o conteúdo – EHV – mas também introduzir vários assuntos relacionados com a LP, desde o vocabulário regional (variedade linguística), à sintaxe e, também, o trabalho das questões pragmáticas, como interjeições, pausas, hesitações, reformulações....

Atividade – À conversa com Dolores Aveiro

Estando a trabalhar com vista a um projeto final que será a realização de uma entrevista, não podíamos descurar o tratamento dos advérbios e pronomes interrogativos. Com a ficha de trabalho “À Conversa com Dolores Aveiro”, pretendeu-se a revisão dos interrogativos mais frequentes da LP, que sendo muito próximos do Castelhana em termos de compreensão, denotam alguma dificuldade para aqueles falantes, nomeadamente em termos de: - grafia: qual / cual; quantos / cuántos; - regência preposicional: Onde / Ádonde; e outros; diferenças do uso de

PORQUE interrogativo (cedido da enfática “é que” – que, *inclusive*, causa estranheza aos falantes do português do Brasil) e causal. Simultaneamente, esta atividade serviu para sintetizar os momentos essenciais da entrevista de Dolores Aveiro e é nesse recapitular dos momentos chave da entrevista que reside a oportunidade da interação, onde há espaço para paralelismos entre as vivências da entrevistada e as dos próprios alunos.

Posteriormente, em grupos de dois, os alunos elaboraram questões que fossem ao encontro dos propósitos da entrevista. Da listagem dessas perguntas, surgiram perguntas fechadas e abertas e foi discutida a pertinência de umas e outras e o seu papel na dinâmica do discurso. De forma indireta, tivemos a oportunidade de rever as diferentes formas de se colocar questões em Português (sobretudo o uso de advérbios e pronomes interrogativos), as formas de tratamento, as questões ligadas à delicadeza, e outros aspetos da língua em uso. Os alunos reelaboram questões, tornando as perguntas mais adequadas aos propósitos desejados ou mais apropriadas ao tipo de interlocutor.

Atividade – “Implícitos: pressupostos e subentendidos”

Pretendeu-se também com este exercício alertar os alunos para aquelas informações que por vezes surgem suspensas, subentendidas ou inferidas ao longo do nosso discurso conversacional. Implicam todo um conjunto de associações decorrentes de contextos sequenciais, lexicais (endógenos) e também culturais (exógenos). Trata do não dito explicitamente, mas presente na interação.

No relato de uma história de vida, esses implícitos estarão necessariamente presentes, de forma consciente ou inconsciente. Importa tomá-los em consideração numa situação de exposição ao outro.

Para o entendimento do tópico, foi fornecida aos alunos um quadro com dez enunciados e solicitado aos alunos que identificassem a natureza do implícito (pressuposto ou subentendido) Lembra-se, para o efeito, a noção de “tropa” pressuposicional (Kerbrat-Orecchioni, 1986b, 2007; Fernandes, 2003, Bravo, 2003)

Através destes exemplos, pretende-se que o aluno infira questões que envolvem interpretação dos factos e diferencie factos de ilações pouco consistentes.

Atividade – Fazer Perguntas em Português...

Nesta atividade, os alunos tomam consciência da estrutura das questões que tem como resposta um “**sim**”, um “**não**”, (ou “**talvez**”) ou um verbo finito. São as chamadas questões polares. Foram também fornecidas aos alunos, na folha de exercícios, uma explicação adicional sobre outro tipo de perguntas como as *perguntas-tag* (“questions-tag”), fazendo uma explicação sobre a estrutura destas construções e foram apresentados alguns exercícios para responderem de acordo com os modelos apresentados.

Complementarmente, e decorrente das dúvidas colocadas pelos alunos, foi possível trabalhar os tempos verbais, os seus valores, a formação desses tempos nas suas formas regulares. Pretendeu-se ter uma visão geral, uma síntese, atendendo ao tempo limitado que dispúnhamos.

Atividade – Vamos falar de emprego

Esta atividade teve como propósito último mostrar que o género entrevista não se prende apenas com os relatos de vida. Ele perpassa várias situação da vida em comunidade (Daher, 2016) e a *Entrevista de Emprego* será um desses momentos que incide de forma mais acutilante na vida deste alunos, deslocados dos seus países de origem por imperativos vários. Importa conhecer, sobretudo, as atitudes e convenções sociais a adotar nestas situações para uma performance conducente ao propósito: ocupar um posto de trabalho.

Outra estratégia implementada e que foi ao encontro do tratamento alguns dos temas abordados na Parte I desta investigação, foi o recurso à gravação de alguns dos momentos da aula para posterior análise em sala de aula. Infelizmente, o tempo que dispúnhamos não era muito e não podemos desenvolver esta metodologia com a atenção e deferência que merece. Ainda assim tivemos alguns momentos interessantes que foram introduzidos com a atividade seguinte:

Atividade – “Vamos ao Monte? Vamos lá!”

Pretendeu-se, num primeiro momento, fazer a ponte entre o *lá* (as cidades apresentadas) e o *cá* (os locais visitados e a visitar na Madeira) e a partir daí, consciencializar para determinadas particularidades do discurso oral, sobretudo no discurso conversacional. Lembramos as formas enfáticas “é que”; os valores modais de “*cá*” e “*lá*” e outras partículas de realce, que enfatizam, reforçam ou

atenuam aquilo que é dito, escassamente contemplados nos manuais escolares a que tivemos acesso.

Sob este pretexto passamos à audição de alguns dos jogos de representação realizados na aula, onde sinalizamos inúmeros aspetos da língua em interação presentes nestes momentos vividos em sala de aula.

Sinalizamos a “Técnica das ‘expressões curtas’, do tipo “És asi”, “*si, sí*”, “*hum-hum*”, “Okéy.” “ehhhh”, acompanhadas pela correspondente expressão facial e gestual, sempre de modo delicado e denotando a atenção e o interesse do entrevistador” (Bento, 2011). Refletimos sobre a sua função no enunciado e em algumas diferenças na forma de as expressar de idioma para idioma.

Sinalizamos a ocorrência de formas sincopadas, como “Tá” [Está], “Tadinho” [Coitadinho];

Notamos que é, sobretudo, nos momentos mais emotivos que os alunos fazem uso de formas expressivas do idioma dominante com a realização de expressões “Ai, dios mio”, “ Ai, non”.

Apontamos a (não) distinção dos vocábulos “mais”, “más”, “mas”. Mostramos algumas estratégias para contornar a falta de vocabulário, por exemplo, recorrer à definição.

Enfim, trabalhamos tantos outros fenómenos, impossíveis de referir aqui por limitações de espaço.

4.2. Análise do Questionário de Elicitação⁴³ do Discurso e principais conclusões

O QED, utilizado no final da oficina de formação “Português em (inter)ação”, baseia-se em situações comunicativas suscetíveis de ocorrerem ao longo de uma EHV. Os enunciados propostos são assentes no manuseio de expressões coloquiais que impliquem convenções sociais inseridas no código da delicadeza, recorrendo a atos de fala dos mais explícitos aos mais indiretos ou outros processos pragmáticos de uso frequente.

Cada grupo contém enunciados com graus diferentes de força ilocucionária. Foi nosso intuito determinar a perceção do que Leech chama de “Gradations of

⁴³ A opção pelo termo elicitação vem na linha de Ferreira (2016) que aplica um Questionário de Elicitação” que segue uma estrutura semelhante ao apresentado.

politeness: There are different degrees of absolute politeness, which can often be observed in the degree of indirectness of the utterance” (Leech, 2005: 11).

Esta gradação pode ser medida numa escala, onde se descreve o grau maior ou menor de delicadeza: “In practice, we use the adjective polite to describe behavior that is toward the positive end of the scale, and impolite or rude to describe behavior that is toward the negative end of the scale” (Leech, 2014: 17). Assim, a variação em grau da ameaça da face pode ser percecionada através de uma escala que varia em grau da maior ou menor ameaça da força ilocucionária que é realizada de modo diferente em cada ato de discurso em contexto.

4.2.1. Os objetivos do estudo

Este estudo tem os seguintes objetivos:

– Aferir o entendimento dos alunos em matéria de gradação da força dos atos ilocutórios sobre o alocutário, atendendo a cada contexto proposto.

– Identificar possíveis inadequações decorrentes de fatores pragmáticos específicos da LP – envolvendo parâmetros como intencionalidade (a ação com intenção), aceitabilidade (força gradativa admissível, a partir da sua compreensão, num enunciado), informatividade (mobilização de conhecimentos prévios por parte do alocutário para entender o novo e o inesperado transmitido pelo locutor), situacionalidade (relevância de um enunciado dentro de um determinado contexto ou situação) e intertextualidade (entenda-se, neste caso, alusão e influência de outros, como as vozes através da polifonia).

Passa pela medição da perceção de enunciados que aglutinam situações de comunicação envolvendo atos de fala, como por exemplo: Recusar algo; Pedir esclarecimentos; Pedir desculpas; Expressar gratidão; Pedir a atenção de alguém; Persuadir encorajar; Responder à gratidão de alguém.

Consideramos as recomendações de Kerbrat-Orecchioni (2007) a este tipo de exercícios, entendendo as escolhas dos nossos informantes como meros indicadores úteis à compreensão do fenómeno, mas não forçosamente exercícios com grau de cientificidade inequívoca:

Quant à la méthode, fort prisée et pratiquée en pragmatique contrastive, des questionnaires et des *completion tests* (consistant par exemple à demander à des informateurs comment ils saluent, remercient, s'excusent ou complimentent avec telle

ou telle personne dans telle ou telle situation), **elle permet elle aussi d'obtenir certaines indications utiles, mais qui ne doivent pas être prises pour argent comptant, car la méthode introduit nécessairement un « biais » dans l'analyse.**

(Kerbrat-Orecchioni, 2007: 14; destacado nosso)

4.2.2. Metodologia adotada

Procedemos à elaboração do Questionário de Elicitação do Discurso (QED_Anexo_a) seguindo o modelo proposto por Leech (1983), ajustando-o ao caso Português e a uma situação (contexto) precisa.

O QED foi elaborado considerando o *trabalho de figuração* a que estão expostos locutor e alocutário em cada situação apresentada. No sentido da preservação das *faces* de ambos os intervenientes, e para conseguir um efeito gradativo da força ilocucionária, introduzimos nos enunciados alguns atenuadores, intensificadores, partículas de realce e outros modalizadores do discurso.

Para cada situação, foram dadas a escolher ao aluno oito expressões (designadas de A, B, C, D, E, F, G, H).

Foi proposto aos alunos que escalonassem as expressões, apresentadas para cada situação, numa sequência de “mais adequado” (1) a “menos adequado” (8), respetivamente, numa escala de 1 a 8.

Aplicamos o QED na última semana de aulas do curso.

Posteriormente, procedemos à análise de frequências nas respostas dos alunos. Para tal, compilamos as respostas assinaladas pelos alunos para uma grelha de *excel*. O objetivo foi quantificarmos as escolhas assinaladas pelos alunos com vista a apurar o escalonamento (*Ranking*) feito pela maioria (determinação de frequências). Para melhor perceção visual, criamos gráficos das frequências (QED_Anexo_b).

Posteriormente, transcrevemos para uma outra grelha (QED_Anexo_c) as justificações apresentadas pelos alunos, no sentido de explicarem a opção que consideram a mais adequada e aquela que consideram inadequada ou imprópria ao contexto dado. Nem todos os alunos responderam a todas as solicitações, pelo que, para algumas das escolhas, não há a explicitação do motivo que os levou a selecionar determinada resposta.

Procedemos assim, num primeiro momento, a uma análise quantitativa, seguida de uma síntese descritiva, onde damos conta das justificações dos alunos - análise qualitativa.

O objetivo é tecer considerações sobre os significados veiculados pelos enunciados e a partir das regularidades encontradas, descortinar sentidos.

Por fim, procedemos à discussão dos resultados.

Para uma melhor leitura dos gráficos e compreensão da codificação escolhida, considere-se os seguintes esclarecimentos:

A cada justificação do aluno, colhida no *corpus*, foi atribuído um número, que se apresenta em parêntesis reto:

(Exemplo [QAC95] – Questionário para Avaliação do Curso, justificação 95)

A cada aluno, foi atribuído um número (atribuído aleatoriamente), seguido das letras M e H (para dar conta da variável Mulher e Homem, respetivamente), seguido do código do país de origem respetivo, de acordo com as normas ISO 3166).⁴⁴:

Para a identificação do país de proveniência, usamos os seguintes designativos:

CO – Colômbia; BR – Brasil; ES – Espanha; PT – Portugal; VE – Venezuela;
(Exemplo: (6H/CO) – aluno número 6, homem, proveniente da Colômbia).

No anexo (QED – Anexo c), utilizamos a cor Verde, para dar conta dos enunciados que justificam a escolha considerada a mais adequada (1ª opção);

No referido anexo, utilizamos a cor Vermelha para as justificações dadas pelos alunos, à escolha que consideraram a menos adequada àquele contexto (8ª opção).

Ao fazermos a transcrição dos enunciados dos alunos, mantivemos os textos tal como os alunos os escreveram, sem os corrigir.

Para cada situação proposta, mostramos um 1º gráfico ilustrativo do escalonamento, realizado pelos alunos, das oito expressões (A a H) propostas para cada situação, de acordo com a sua perceção, numa escala de 1 a 8);
Os gráficos seguintes apresentam um eixo longitudinal com o número dos alunos (1 a 20).
Os números apresentados entre balões [■] referem-se à classificação atribuída por cada aluno na referida escala (1 a 8).
O 2º gráfico mostra a opção considerada mais delicada.
O 3º gráfico mostra a opção considerada menos delicada, ou mais ofensiva.

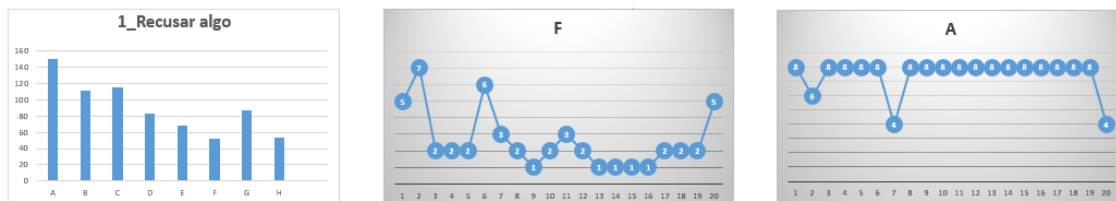
⁴⁴ Disponível em: http://kirste.userpage.fu-berlin.de/diverse/doc/ISO_3166.html.

4.2.3. Análise de conteúdo e discussão dos resultados

4.2.3.1. Recusar algo

A primeira situação apresentada diz respeito ao ato de recusa (1) e às estratégias de evitação utilizadas para não ferir a *face* positiva do alocutário.

Os gráficos que se seguem dão conta dos resultados obtidos.



Gráficos 16, 17, 18

Neste primeiro exercício a opção considerada mais delicada, embora com alguma oscilação entre a sua colocação em primeira ou segunda posição na gradação da delicadeza (como nos mostra o gráfico 17), é a resposta F:

(1F) - É um assunto delicado. Prefiro não responder.

As justificações não são muito claras. Houve quem referisse a delicadeza de pedir desculpas e pedir para mudar de assunto ou passar a outro tópico [16], ainda que, no enunciado em causa, não esteja explícito nenhum pedido. Há apenas a justificação, alegando a delicadeza (sensibilidade) do conteúdo da pergunta. Porém, os informantes identificaram na expressão “Prefiro não responder” um ato direto de asserção que traz implícito um ato indireto diretivo – “Mudemos de assunto”. Neste enunciado, o locutor formula um ato para instaurar outro indiretamente. Talvez tenha sido esta forma de indiretividade (não se pede para mudar, apenas se expressa essa preferência) que agradou aos alunos.

Ainda assim, houve quem preferisse outra opção (1H) (Cf. QED_anexo_b. Em [20,21] defende-se que o facto de o entrevistado pedir desculpa antes de recusar atenua a indelicadeza de não responder.

Outros houve [13] que preferiram a resposta (1E) por acharem mais delicado delegar no interlocutor a decisão de passar a outra questão.

Neste exercício a opção considerada mais ofensiva, sem grande oscilação na escolha (como nos mostra o gráfico 18), foi a opção A:

(1A) - Não vou responder a isso.

A esmagadora maioria dos alunos considera indelicado dizer diretamente que não se vai responder. Consideram uma forma “mandona” [2], tornando-se assim grosseira [1;3;6;7;8;10], malcriada [4], ofensiva [9] e por isso, inadequada [9].

Na justificação [2] o informante assinala a necessidade de contornar a questão e não dizer diretamente que não vai responder. Em [4] sente a necessidade de justificar o ato de recusa. Em [6 e10] expressa-se a necessidade de pedir desculpas antes de recusar.

(1E) - **Importa-se que eu não responda?**

Contrapondo ao que foi dito, em [17] acha-se que, por se tratar de um assunto pessoal, o entrevistado pode (terá o direito de) decidir passar a outra questão, optando-se pelo enunciado (1G):

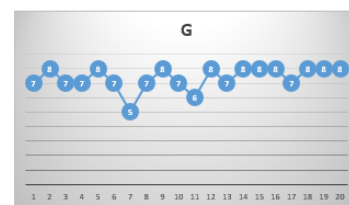
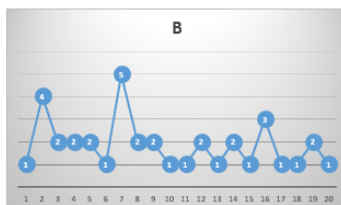
(1G) – **Acho melhor passarmos a outro assunto.**

Discussão dos resultados:

Regra geral, os alunos referiram a necessidade de se desculpar (explicitamente) pelo facto de não querer responder e perguntar ao interlocutor se não se importa de mudar de assunto, delegando assim a decisão de mudar de tópico para o alocutário. Optar pelo ato diretivo direto foi considerado indelicado e ofensivo.

Os alunos tiveram em consideração nas suas escolhas o grau de diretividade (Almeida, 2016c: 16) subjacente a cada enunciado. A maior indiretividade no ato de recusa foi valorizada.

4.2.3.2. Pedir esclarecimentos



Gráficos 19, 20, 21

Em relação a este grupo, o enunciado mais representativo da escolha dos alunos para a maior delicadeza recaiu no enunciado B:

(2B) - **Desculpe, pode repetir?**

Entre as justificações apresentadas, assinalam a necessidade de pedir desculpas por não terem entendido a pergunta feita – numa clara preocupação com a *face* do seu alocutário (Ele poderá ressentir-se do facto do seu locutor achar que

não se expressou bem, por exemplo); evitam a força ilocucionária do ato de pedido, ao recorrerem a uma pergunta, remetendo assim a decisão de repetir para o alocutário. Para estes alunos pedir desculpas antes de pedir para repetir é mais cordial [26, 27].

Houve alguma hesitação na escolha do enunciado revelador de maior delicadeza. A opção **(2D) – Importa-se de repetir, por favor?** – teve também muita aceitação.

Os alunos reconhecem que pedir *por favor* [29,31,32,34] mostra consideração pelo interlocutor [32], assim como desculpar-se por não ter entendido [31].

Reconhecem que poderá ser um incómodo ter de repetir algo já dito [38]. O recurso à expressão de delicadeza *por favor* parece reforçar a preocupação com a *face* do alocutário.

O modalizador *importa-se* não é referido como um mitigador do eventual constrangimento causado pelo ato diretivo.

Ainda assim, houve um aluno que justificou a opção pelo enunciado:

(2A) – Pode repetir? (Sem recurso ao pedido de desculpas)

O aluno justificou dizendo: “Pode ser que o entrevistador falou muito de presa, ó muito baixo. O entrevistado limita-se a pedir que repita a pergunta” [24]. Este aluno tem problemas de audição. Poderá achar que pedir para repetir é suficientemente delicado atendendo à sua condição física. Também poderá estar a considerar o verbo auxiliar modal ‘poder’, que assinala necessidade ou possibilidade.

O pedido associado ao modalizador constitui uma estratégia de atenuação do ato diretivo. Em qualquer dos casos, é importante considerar esta particularidade “situacional” em que ocorre o ato para percebermos o real alcance da força ilocucionária empreendida.

O enunciado que ficou relegado para último lugar na escala foi o enunciado:

(1G) – O que é que disse?

Assinalam o facto de o interlocutor ser uma pessoa que não se conhece [44] e portanto, dever ser tratado com mais deferência; mencionam “falta de elegância” [43] e ofensa para com o interlocutor [45], sem referir diretamente o porquê;

assinalam apenas a necessidade de conservar um registo formal perante um desconhecido [44].

Outros assinalaram como menos delicado o enunciado:

(2E) – Não entendi!

As justificações para a escolha assinalam a ausência do pedido para repetir, [42] e das desculpas que devem vir associadas ao ato [37]; referem a forma grotesca provocada por um enunciado tão expressivo [38] e aludem ao facto de o “momento” exigir outra forma de expressar o ato diretivo [42].

O enunciado "Não entendi!", apesar de parecer tratar-se apenas de uma asserção, neste contexto pode ser interpretado como um pedido. A força ilocucionária deste ato ilocutório indireto leva o alocutário a sentir-se impelido a repetir: com o ato direto assertivo “não entendi a [pergunta]”, subentende-se que o locutor está a realizar um ato diretivo indireto: “*Repita!*”. O alocutário compreende o ato ilocutório porque, como nos diz Almeida “as condições preparatórias do ato [ilocutório] estão satisfeitas” (2014: 31)

A exclamação é o elemento da forma linguística que intensifica o ato diretivo e torna ainda mais rude a força imposta ao ato associado a este contexto [41].

Discussão dos resultados:

Os alunos valorizaram os enunciados com a expressão do pedido de desculpas (2B, 2F) ou com a expressão “por favor” (2D) – *fórmulas de rotina*. As chamadas *fórmulas de rotina* (Corpas Pastor, 1996) são “*Palavras rituais que devem ser pronunciadas em determinada circunstância, para obter determinado resultado*” (Corpas Pastor, 1996 *apud* Gvozdić, 2012: 29-33). São atos rotineiros, valorizadores da face do alocutário.

O uso do verbo modalizador “pode” (2A) ou “ importa-se” (2C) não foi referido e os enunciados onde estes vêm expressos, sem a presença da *fórmula de rotina*, não foram bem aceites. Os alunos “sentiram” a falta de outro atenuador associado a essa forma.

No geral, recusaram a expressão direta do facto de não se ter entendido (2E, 2G), ou perguntar se pode repetir, sem qualquer outro atenuador.

Os alunos atenderam, no essencial, “ao grau de coercividade envolvido” (Almeida, 2016c: 16) no ato como fator diferenciador entre o ato de pedido e o ato de ordem.

4.2.3.3. Pedir desculpas

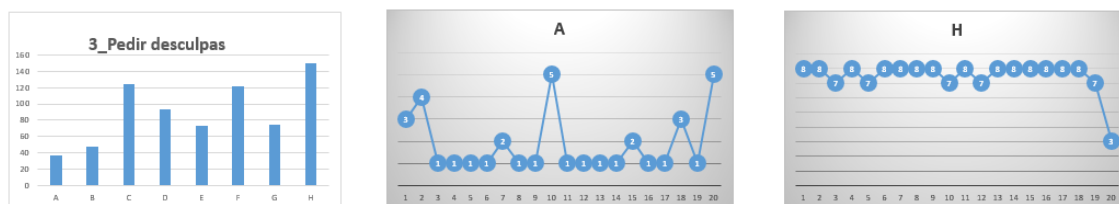


Gráfico 22, 23, 24

O enunciado considerado mais delicado pelos alunos, neste grupo, foi:

(3A) – Peça imensa desculpa. Não dei com o endereço certo e perdi-me.

Na primeira parte do enunciado “Peço imensa desculpa” temos um ato direto diretivo – “Desculpem-me” e um ato indireto expressivo – “Lamento ter-vos feito esperar”. Na segunda parte, temos uma justificação para o atraso.

Justificações da escolha:

Foi considerada falta de educação dispor (indevidamente) do tempo dos outros [65], daí a necessidade de se adotar estratégias reparadoras da falha.

Pedir desculpas é reconhecido como uma estratégia reparadora do atraso [46, 47, 50, 52, 54, 55, 56, 69, 72], confirmando o que a literatura (Carreira, 1994, Gonçalves, 2013) refere sobre o assunto: o pedido de desculpas constitui-se em trocas discursivas reparadoras dos ataques às *faces* (“Face Threatening Acts”) dos alocutários (Goffman, 1973, Gonçalves, 2013, Almeida, 2016c).

O adjetivo “imensas” reforça a força do pedido de desculpas [48] e constitui uma estratégia mitigadora da falta cometida. O seu uso “é bonito” [48].

Os alunos realçam a importância da **condição de sinceridade** (cf. Almeida, 2016c: 25) associada ao ato. Não basta pedir desculpas, é necessário que o pedido seja sentido como sincero, genuíno. A pessoa que pede desculpas precisa transmitir sinceridade [46] e não apenas por “mera cortesia” [65]. Esta condição está intimamente relacionada com a **máxima de qualidade** teorizada por Grice (1975) que defende para as conversações o princípio da verdade – “seja o mais verdadeiro possível”.

Deram importância ao facto de se apresentar uma boa justificação [54]. Poderá entender-se nesta “boa justificação” o fator credibilidade ou sinceridade.

Enfatizam a importância de se dar explicações ou justificações [49, 50, 52, 56, 72] ao visado – o alocutário. Temos confirmado o reconhecimento da justificação como forma mitigadora da indelicadeza de chegar tarde.

Porém, referem explicitamente, a importância da “forma” de se justificar [49, 50]. Entende-se aqui por “forma”, não meramente linguística, mas antes, o modo, as boas maneiras, ou seja, a delicadeza da força ilocucionária empreendida no ato. Ressalvou-se ainda a “forma” de se dirigir ao interlocutor, que deve ser com educação [66] e deve ser delicada [78] e num registo formal [70].

O enunciado considerado menos delicado pelos alunos foi o seguinte:

(3H) – Vamos lá a isso. Já perdemos muito tempo.

Na primeira parte do enunciado temos um ato direto diretivo – “Vamos lá a isso”, expresso pelo imperativo. Na segunda parte, temos um ato direto de asserção – “Estamos a perder tempo”-, mas implicitamente podemos interpretar um ato ilocutório expressivo que expressará o seguinte: “Isto é uma maçada, uma perda de tempo”.

Os alunos realçaram a rudeza de “chegar a mandar” [74], “...é imperativo e desagradável” [73]. Recusam, assim, o ato diretivo expresso pelo imperativo.

Nenhum aluno se referiu à presença da partícula de realce (ou expletiva) “lá” no enunciado (apesar de ter sido tratado numa das aulas o seu valor expressivo). Esta partícula, embora, nalguns casos, possa conferir atenuação, neste caso, confere intensidade à força ilocucionária, realçando o valor do ato diretivo. Talvez tenha sido essa força ilocucionária que levou os alunos a atribuírem ao enunciado um efeito desagradável, malcriado e grosseiro (ato perlocutório) [71,73,75,76,77,79].

Referiram ainda o facto de “uma pessoa desconhecida” [78] merecer outro tratamento. Focalizam a questão da formalidade [70] associada a este contexto de entrevista.

Referindo-se ao enunciado **(3C) – Cheguei atrasada porque o endereço que vocês me deram não estava correto** – assinalaram que “No é bonito botar as culpas em outros” [64]. Rejeitam, portanto, a rudeza (indelicadeza) desta justificação.

Não referiram a forma de tratamento (tu) implícita no enunciado **(3D) – Desculpa, lá, atrasei-me** – nem a forma de tratamento formal do enunciado **(3E) – Desculpe, atrasei-me**. Talvez não reconheçam essa forma de tratamento devido à ausência do pronome pessoal (impessoalização). Ou ainda, como as formas de tratamento se inserem no âmbito da delicadeza linguística, sobretudo no Português europeu, e estes alunos vêm de outros contextos linguísticos, onde a forma de tratamento é menos considerada no código da delicadeza. Talvez, por isso, esta questão não tenha sido percebida pelos alunos. Inclusive, a aluna brasileira não foi sensível a esta variação, pois fala uma variante do Português onde essa realidade é bem diferente da vivida na Europa. Em ambas as hipóteses, estaremos perante um exemplo de interferência do idioma dominante sobre o idioma em estudo.

No enunciado **(3B) – Desculpe, não volta a acontecer** – os alunos não fizeram referência à promessa como ato comissivo, associado ao pedido de desculpas. Este enunciado ficou em segundo lugar nas preferências dos alunos, contudo parece dever-se à forma explícita do pedido de desculpas (mais uma vez, as chamadas fórmulas de rotina são valorizadas) e não tanto ao ato promissivo, uma vez que este último não é referido nas justificações dos alunos.

Nos atos compromissivos, o locutor obriga-se a realizar algo no futuro. Trata-se de um compromisso por parte do Locutor, como ato reparador da falta cometida (Almeida, 1998), partindo de uma “dimensão de avaliação positiva”: o locutor acredita que o alocutário prefere a realização de Q por L à sua não realização” (Almeida, 1998: 74).

Discussão dos dados:

Os alunos revêm no pedido de desculpas uma estratégia reparadora diante de FTAs – (*FaceThreatening Acts*) cometidos pelos interlocutores.

Enfatizam a necessidade de juntar ao pedido de desculpas uma justificação ou explicação para o ato potencialmente ameaçador para as faces do alocutário. Realçam a importância da sinceridade do ato (máxima da qualidade, de Grice, 1975; máxima da simpatia, de Leech, 1983, 2014). Consideram indelicado o ato diretivo direto, reconhecendo a importância de encontrar mitigadores do efeito impositivo do mesmo.

4.2.3.4. Expressar gratidão

O ato expressivo de agradecimento constitui um ato comunicativo muito influenciado por convenções sociais (Gvozdić, 2012) que “vale como expressão de prazer diante do evento” (Almeida, 2016c: 24-25) e que tem como finalidade estabelecer o equilíbrio interacional entre os interlocutores de uma troca verbal, após “some kind of *transaction of value*” (Leech, 2014: 8).

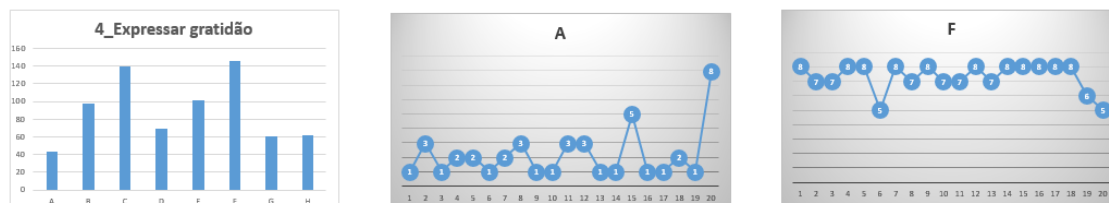


Gráfico 25,26,27

Do grupo de enunciados propostos aos alunos para esta categoria, foram valorizados os enunciados (4A, 4G, 4H e 4D), por ordem decrescente na escala de delicadeza, como nos mostra o primeiro gráfico. Verificamos que, nos quatro enunciados, estão explícitas as *fórmulas de rotinas* previstas para estes eventos: (grato (a), obrigado (a), agradeço). Um dos alunos expressa com clareza o que o levou a esta escolha, ao afirmar: “...para mim, agradecer é o primeiro” [103].

O enunciado que para os alunos expressa maior grau de delicadeza é:

(4A) – Fico muito grato(a) pelo vosso interesse.

As justificações, além das já apresentadas, voltam-se para a importância de mostrar agradecimento “pela atenção que foi dada” ao informante [87], “pela oportunidade” [96] de serem ouvidos, “...agradecer por tomarmos em conta...” [104]. Estas justificações dos alunos corroboram o que a literatura diz sobre algumas convenções sociais a propósito do ato expressivo de gratidão: é educado, respeitoso [86] cordial [83] agradecer a alguém que mostra interesse em nos ouvir, isto é, referem o seguinte: “Es elegante agradecer” [104].

Outras justificações assinalaram a importância de expressar a valorização pelo trabalho que está a ser feito [86]. Valorizar o trabalho do outro fará parte também daquela “*transaction of value*” teorizada por Leech (2014: 8).

O enunciado classificado como menos delicado é o seguinte:

(4F) – Que trabalhadeira a vossa! Quando é que o projeto estará pronto?

Esta escolha foi justificada, justamente, por estar implícita a desvalorização do trabalho do outro [100] e por dar a ideia de se estar a apressar a apresentação

de resultados [101]. Interrogar sobre o término do projeto foi considerado “muito malcriado [102], “denota falta de modos” [99], “muita má educação” [98].

Outros enunciados muito criticados (4C, 4E) foram aqueles que denotam uma força ilocucionária “narcisista” [92, 94], isto é, é “...falta de cortesia pensar [expressar] que a sua história é a mais importante” [88]. A humildade nestas circunstâncias foi valorizada [85].

Discussão dos dados:

Realçou-se a importância de se expressar a gratidão, quer pelo trabalho do outro, quer por se interessarem pela nossa história. Também reconhecem a necessidade de se cultivar a humildade como forma de delicadeza. Pelo contrário, revelar “narcisismo” (entenda-se valorização pessoal, gabarolice) foi considerado indelicado.

4.2.3.5. Pedir a atenção de alguém

Chamar a atenção de alguém envolve, entre outros fenómenos pragmáticos, as formas de tratamento. Em Português Europeu, se esse alguém é desconhecido, deverá receber um tratamento formal (embora a idade do interpelado em relação ao locutor seja, por vezes, considerada na escolha).

No conjunto de enunciados propostos, consideramos a variante de tratamento, explícita e não explícita, TU (para a escolha informal) e a variante, não explícita, formal, conseguida graças ao uso da 3ª pessoa do singular. Nos enunciados (5A a 5F), o verbo tem a forma da 3ª pessoa do singular, nos últimos (AG e AH), o verbo apresenta a forma da 2ª pessoa, sendo que em H, surge a forma TU entre parêntesis.

Questionamos a variante do vocativo em (5G - “Olha”) e em (5H - “Vê”). Sobre este uso, veja-se o trabalho de Snichelotto e Görski (2011).

Diz-se dessas formas que: “ (...) a fórmula interlocutória do discurso “Olhe” (Maçãs, 1976), fórmula de interlocução polifuncional, que, regularmente, ocorre numa estrutura com uma forma nominal de tratamento [formal], **tem o papel fático de apelo e de manutenção do contacto** (Almeida, 2016c: 21; realce nosso), ou seja, busca o envolvimento do alocutário.

“Olha” e “Vê”, sendo marcadores discursivos de base verbal, podem ser entendidos como apenas mecanismos de tomada de turno ou de mudança de tópico discursivo, sem se atender à pessoa gramatical.

Não foi nosso propósito fazer o questionamento sobre a variação semântico-pragmática de “ver” e “olhar”⁴⁵ por ser um assunto demasiado sensível até para os falantes de PLM. Interessou-nos sobretudo, a perceção funcional do marcador discursivo no enunciado: valor diretivo (perlocutivo); função fática - guia ou instrução para o processamento interno do enunciado; vocativo/apelativo; orientador da atenção do alocutário e outros (Snichelotto, 2008: 49).

Nos enunciados (5D, 5E, 5F), optamos pela forma fixa da expressão “Por favor”, por considerarmos a mais neutra e mais fácil a alunos de PLNM. Não questionamos as variantes da expressão: “se faz favor; se fizer favor, se fizesse favor”, consideradas, por alguns, como portadoras de variante em delicadeza, devido ao maior distanciamento que inculcam ao ato. No entanto, até entre nós, falantes de PLM, essa variação levanta polémica.

Procuramos questionar a perceção da forma modalizadora do verbo “poder”, na sua variante Presente do Indicativo e na forma do Imperfeito (conhecido por Imperfeito de Cortesia); Pretendemos contrastar com as formas imperativas do verbo “ajudar” – “ajude-me” e “ajuda-me”.

Os enunciados que obtiveram maior “simpatia” por parte dos alunos foram (5F e 5E), sendo que (5F) ficou ligeiramente mais bem posicionado na escala de maior delicadeza linguística, como nos mostram os gráficos:

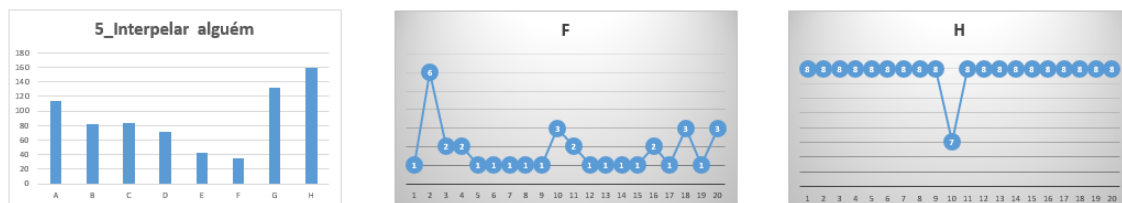


Gráfico 28,29,30

⁴⁵ Uns dizem que a forma “olhar” ocorre muitas vezes associada a contemplação. Refere um ato mais demorado e conseqüentemente, reflexivo. Envolve sensibilidade. “Ver” será um ato puramente físico, um olhar desatento. Outros referem precisamente o contrário. “Olhar” nem sempre implica ver os pormenores. “Ver” será um “olhar” mais objetivo e incisivo.

Algumas destas formas estão muito gramaticalizadas, perdendo paulatinamente alguma substância fonética. Nessa perda fonética, a marca da pessoa, perde-se também, condicionando a questão do tratamento.

Para um maior entendimento do assunto, consultar, por exemplo, Snichelotto (2008).

(5F) – Por favor, podia-me ajudar?

A maioria dos alunos reconhece a delicadeza do Imperfeito e da forma de tratamento informal implícita no uso da terceira pessoa [114, 115, 116, 118].

O uso simultâneo das duas modalidades de cortesia (Imperfeito e a fórmula de rotina “por favor”), no mesmo enunciado, foi apreciado.

Reconhecem a importância de se desculpar por pedir ajuda, ou seja, por importunar [110, 112, 115, 121, 131].

Os enunciados que receberam a desaprovação dos informantes foram (5G e 5H). São os enunciados com os vocativos “Olha” e “Vê”. Ainda que com uma margem de diferença muito reduzida, o enunciado seguinte:

(5H) – Vê (tu), ajuda-me aqui.

Este enunciado foi aquele que foi relegado para a última posição na escala do desagrado, justificado pela presença da forma de tratamento informal - “A um desconhecido não se diz tu” [125]; pela forma imperativa - “...sente-se um tom de mandato...” [122]; pela ausência do pedido de desculpa - “Trato a pessoa por tu e nem sequer me desculpo por pedir ajuda” [131] e pela ausência do pedido de ajuda: “...não pergunta se pode ajudar, é imperativo [entende-se – impositivo]” [126]. Referiram que É “...muito informal” [123] e que “...o agente da acção demonstra indelicadeza e imposição” [127], isto é, pedir diretamente não é considerado correto por este último aluno. Está-nos, assim, a informar que prefere a indireção [Ato diretivo indireto].

O enunciado (5G), colocado em penúltimo lugar na escala de desagrado, não foi justificado pelos alunos.

Discussão dos resultados:

A maioria dos alunos reconhece a delicadeza do tratamento informal implícito no uso do verbo na 3ª pessoa e a indelicadeza de tratar um desconhecido por TU [115, 124, 125, 126, 128,131]: “Tutear e de forma indelicada parece-me incorreto” [128].

O enunciado (5G) foi rejeitado pelos alunos, porém, nenhum deles justificou essa escolha, enquanto, o enunciado (5H) recebeu muitas referências ao seu carácter informal [123, 124, 125, 126,128, 131]. Temos um indicador assaz forte para admitir a hipótese de os alunos não reconhecerem em (5G) essa marca pessoal,

devido à omissão do pronome. Essa não-perceção poderá estar relacionada com a colagem com o equivalente em espanhol “*Mira*”. Lembramos que os nossos informantes são maioritariamente falantes de Língua Castelhana, onde o equivalente “*Mira*” tem vindo a perder paulatinamente a marca de pessoa.

É notória a preferência pelos enunciados com as *fórmulas de rotina* “por favor”, bem explícitas, que ocupam os três primeiros lugares. O modalizador “poder” foi preferido, em detrimento do diretivo “ajude-me”, bem como a formulação discursiva realizada no Imperfeito, num claro reconhecimento do maior grau de delicadeza que confere ao ato ilocutivo.

4.2.3.6. Persuadir/ encorajar

Justifica-se a inclusão deste grupo de enunciados pelo facto circunstancial dos nossos informantes estarem a passar por inúmeras dificuldades, devidas aos conhecidos problemas por que atravessa a Venezuela. Encorajar estas pessoas constitui um dever para quem partilha as suas memórias. Indagar sobre a perceção que estes têm dos enunciados frequentes da nossa língua, para estas circunstâncias pareceu-nos pertinente.

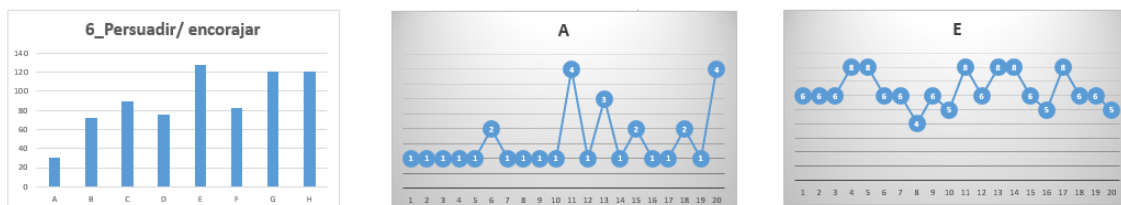
Um ato de fala associado a estas situações é o ato de conselho, presente nos quatro primeiros enunciados. Consubstancia um ato diretivo – orientado para a realização de um ato futuro por parte do alocutário, sem envolver compromisso por parte de quem o enuncia (Almeida, 2016c). Ainda que se apresente como uma forma de obséquio (normalmente, não foi algo pedido pelo destinatário do ato) constitui um ato ameaçador da face negativa do alocutário, posto que o instiga a seguir num determinado sentido. Assim, são necessárias estratégias de mitigação, para que o efeito perlocutório seja *feliz*: modo do verbo, ordem de palavras, advérbios, interjeições, entoação (Palrilha, 2009), ou sinais de pontuação, para os enunciados escritos – como nos enunciados (6G) e (6H), com ou sem fórmula introdutória: a “condição de sinceridade destes atos assinala que o locutor acredita que este ato Q⁴⁶ beneficiará o alocutário.” (Almeida, 2016c: 14).

Nos dois últimos enunciados (6G e 6H), não há introdução ao ato diretivo do conselho. Eles próprios constituem a exortação, o encorajamento.

⁴⁶ Neste caso, Q consubstancia o conselho que virá a seguir à fórmula introdutória.

No nosso grupo de enunciados pretendemos testar a pertinência de introduzir o ato ilocutório diretivo e a sensibilidade à “forma” de o introduzir, com enunciados, do mais diretivo ao menos diretivo.

As escolhas dos nossos informantes recaíram claramente sobre o enunciado (6A):



Gráficos 31, 32, 33

(6A) – Deixe-me dar-lhe um conselho.

Os informantes referem a forma respeitosa conseguida pelo pedido de licença que antecede o conselho: “De forma indireta, peço para poder dar o *concelho* educadamente” [137]. Pedir autorização confere uma forma de proteção (*hedge*) para a intromissão (invasão do território) do locutor ao ousar dar um conselho. É uma estratégia de delicadeza negativa (de evitação da ameaça) para com a face negativa do alocutário. Em [135, 137] temos a referência, explícita, à indireção do ato de aconselhar, que confere delicadeza ao ato ilocucionário.

Os nossos informantes valorizaram, mais uma vez, a forma de tratamento informal para a situação apresentada e que é constituída por dois desconhecidos, em situação de entrevista: [133] “...a primeira fala de *senhor* e mais respeitável”. Temos aqui a referência à forma de tratamento implícita no verbo (3ª pessoa) [134] e no pronome “lhe”, também remetendo para a 3ª pessoa.

O enunciado que se seguiu, na escala dos mais delicados, foi o seguinte:

(6B) – Só um conselho.

Nenhum informante justificou essa escolha. Podemos considerar a presença de *hedge* em “só”, que diminui a intensidade do ato ilocutório que se seguirá. Habitualmente é-lhe associado valor de exclusão. Porém neste caso indica também brevidade no ato que se segue e essa referência protege o ato ilocutório diretivo que se seguirá (ele será breve).

O enunciado rejeitado pelos alunos por ser mais indelicado foi o seguinte:

(6E) – Segue o meu conselho.

As justificações da escolha apontam para força ilocutória do ato diretivo direto: “...impor no es boa idea”. [139], refere este informante, tal como em [138, 141, 142]. Os informantes escrevem que “não da segurança” [140].

Apelar à confiança do locutor, como no enunciado (6F) não parece surtir um efeito perlocutivo feliz:

(6F) – Confia em mim. Aceita o meu conselho.

Talvez por locutor e alocutário serem dois desconhecidos. Talvez porque persuadir designa um ato perlocutório (Palrilha, 2009), envolvendo uma argumentação eficaz. Expressar a minha confiança no potencial do alocutário poderá constituir um ato persuasivo, mas não, necessariamente, ao contrário.

Apenas um informante justificou esta escolha, referindo “poder aproveitar os (favores) das pessoas” [143]. Fica a dúvida do que o informante entende por “favores”.

Como crítica à construção dos enunciados do grupo, um aluno referiu que “[...] me custou avaliar as opções porque uma coisa é animar e outra oferecer um conselho” [147]. Concordamos com o informante. Animar, encorajar, não implica necessariamente dar um conselho, mas como dissemos anteriormente, o nosso objetivo era testar a pertinência da introdução ao ato ilocutório diretivo de aconselhar, isto é, avaliar em conjunto as pré-sequências que antecedem a realização do ato de conselho.

Discussão dos resultados:

A justificação que melhor sintetiza a perceção dos informantes em relação a este conteúdo foi expressa em [132] “ Um conselho imposto, não e seguido”.

Pedir antes de oferecer o conselho é considerado delicado.

A sugestão parece ser mais bem aceite do que a imposição do ato ilocutório diretivo.

O uso de mitigadores do ato diretivo produz efeitos considerados delicados para os nossos informantes.

Julgamos que ficou provado que o ato introdutório confere delicadeza ilocucionária.

4.2.3.7. Responder à gratidão de alguém

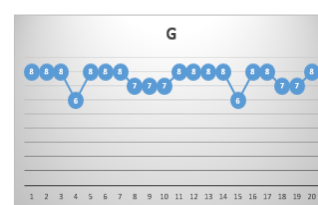
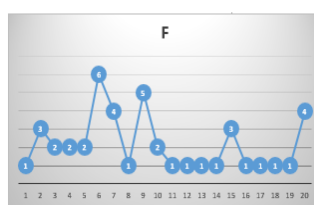
O acto de congratulação consiste na expressão de satisfação pelo desfecho de uma situação e realiza-se através da felicitação do outro. Como condição preparatória, o resultado terá de ser positivo para o interlocutor, que é, pelo menos parcialmente, responsável por ele.

(Palrilha, 2009: 41).

Trata-se normalmente de um ato ilocutório expressivo que tem como principal função **valorizar a face do interlocutor** – FFA (*Face Flattering Acts*, apresentados por Kerbrat-Orecchioni, 2002: 4). Segundo Searle, quando agradecemos a alguém, transmitimos que a coisa pela qual estamos a agradecer nos beneficiou ou pelo menos tinha a intenção de nos beneficiar (Palrilha, 2009) e faz parte do código da delicadeza valorizar a face do autor do ato.

Existem “variadíssimas estruturas que permitem a sua realização em português: tipos de frase, verbos e expressões performativas e outros recursos de verbalização da modalidade apreciativa” (Palrilha, 2009: vi), que procuramos introduzir nos enunciados apresentados aos alunos neste grupo.

Como podemos observar no gráfico, o enunciado que mereceu melhor apreciação foi o enunciado (7F):



Gráficos 34, 35, 36

(7F) – Foi um prazer. Com as variantes **Com muito prazer** ou **O prazer foi todo meu.**

Surpreendeu-nos a escolha dos alunos. Pelo que temos vindo a constatar, seria expectável que a escolha recaísse sobre o enunciado (7A), devido à presença das fórmulas de rotina “Obrigado (a)” e “Grato (a), e que ficou relegado para um segundo lugar na escala de delicadeza dos nossos informantes.

As justificações não foram muito expressivas: [162] “Retribuir o agradecimento e partilhar o prazer **é muito**, penso eu que é ou mais cordial.”. Destacamos este “é muito”. Confere ao enunciado uma força ilocutória muito expressiva? Expressar o sentimento de “prazer” experimentado traduz-se em muita delicadeza?

Em [165] temos uma justificação que poderá elucidar a anterior “...quero agradecer imensamente”. O intensificador “imensamente” reforça a intensidade do ato ilocucionário do enunciado. Para estes informantes expressar prazer é uma forma intensa de agradecer e por isso ganha na expressão da delicadeza.

Outros informantes consideraram-no formal [164], respeitoso [163] e que expressa o agradecimento do locutor [166].

Os enunciados 7G e 7H ficaram no extremo oposto da delicadeza, tendo sido este último sentido, ligeiramente, mais indelicado.

(7G) – Ora essa! ou Imagina!

Os informantes destacam sobretudo a força ilocucionária descontraída [173], “...muito informal” [168,169, 171,172] e talvez por isso “muy malcriada” [174] e “...muito indelicado...” [179].

O enunciado (7H) não mereceu comentário dos alunos. De qualquer modo, “sentiram” tratar-se de um enunciado indelicado para a situação apresentada.

O enunciado (7D) “Disponha!” foi também considerado assaz indelicado. A única justificação apresentada foi “porque é imperativo e não agradece” [159]. Este informante parece não ter entendido o valor ilocutório deste imperativo, que não é impositivo, simplesmente transmite que o locutor se coloca na disposição de ajudar ou prestar um serviço em retribuição daquele que recebeu⁴⁷. Terá um valor semelhante ao de “obrigado”

4.2.4. Conclusões

Relativamente ao nosso primeiro objetivo previsto para este QED, regra geral, os nossos informantes são sensíveis à força do ato ilocutório veiculado pelo enunciado, independentemente da forma.

Os nossos informantes reconhecem atos implícitos em atos de fala indiretos. Reconhecem também a variação/gradação de delicadeza dos atos de fala diretos e indiretos.

As escolhas que fizeram dos enunciados evidencia conhecimento das regras que condicionam a interpretação dos diferentes enunciados, à luz do código de delicadeza da cultura portuguesa, nomeadamente, diferenciam atos de pedido e

⁴⁷ Terá uma profundidade de nível vinculativo semelhante ao de “Obrigado” no sentido do Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino, explicado por Sampaio da Nóvoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=36EgSoxmCyl> [28 de março de 2018]

atos de ordem e reconhecem os primeiros como atos diretivos com maior grau de delicadeza.

Não se observam diferenças no recurso a estratégias de delicadeza entre informantes masculinos e femininos, embora alguns estudos apontem para isso.

4.3. Avaliação das atividades implementadas

4.3.1. Avaliação das atividades do CIVLD pelos alunos

Teremos como principal objeto de referência o Questionário para Avaliação do Curso (QAC_Anexo _a) aplicado aos alunos no final do CIVLD.

O QAC foi apresentado aos alunos no último dia do curso. O nosso objetivo, como o título indica, era recolher dados sobre a avaliação dos alunos relativamente à estrutura do curso, o número de aulas dedicado a cada módulo (CEL, Literatura, Cultura e Português em (Inter) ação), a abordagem dos conteúdos, os conteúdos que lhes suscitaram mais ou menos interesse, uma apreciação relativamente aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso (linguístico-pragmáticos, literários e culturais), auscultar a intencionalidade de prosseguirem os estudos em LP, assim como recolher algumas sugestões para melhoria do curso.

Numa fase posterior ao curso, compilamos as respostas dos alunos, procedemos ao tratamento estatístico de algumas respostas e ilustrámo-las através de gráficos – Análise Quantitativa de dados (QAC – Anexo – b).

Seguidamente, transcrevemos todas as justificações fornecidas pelos alunos, grupo por grupo. Atribuímos um código⁴⁸ a cada enunciado. Subsequentemente, procedemos à **identificação de frequências**, agrupando respostas similares (QAC – Anexo – c). Daí em diante, passamos a descrever essas respostas, procurando, através de uma reflexão crítica, encontrar algumas conclusões relativamente à avaliação realizada – Análise Qualitativa.

Começamos por considerar a estrutura do curso, que inclui o Projeto Português em (Inter) ação. Esta estrutura não é da responsabilidade da autora deste trabalho. A docente é responsável pela gestão dos conteúdos e pela sua

⁴⁸ Entre parêntesis reto, encontram-se as iniciais QAC – referentes à identificação do documento de recolha dos dados (Questionário para Avaliação do Curso – Anexo QAC – a), o número que se segue refere-se à ordem em que o enunciado aparece no Anexo – QAC – d (Compilação de dados do QAC) e, no final, entre parêntesis curvo, o código referente a cada informante.

lecionação em contexto de sala de aula, bem como, pelo acompanhamento dos alunos em todas as visitas (Trabalho de Campo) realizadas.

Indagámo-la aos alunos da seguinte forma:

1. Considera a estrutura / programa do Curso Intensivo de Verão para lusodescendentes (CIVLD) adequada? Porquê?



Gráfico 37

Legenda: AD – Adequada; NA – Não Adequada; NS – Não Sabe/ NR – Não responde

Neste primeiro momento do inquérito, a grande maioria dos alunos (90% mais precisamente) considerou adequada a estrutura adotada. 5% não respondeu e 5% considerou-a não adequada.

Ao serem solicitados a justificarem a sua avaliação, os que a consideraram adequada referiram que:

[QA1] “A estrutura/programa considero ser **muito adequada ao grupo. Satisfazia as necessidades linguísticas de todos** os participantes e eram resolvidas todas as dúvidas. (1M/VE)

[QA2] “(...) **Combina aulas da língua, cultura madeirense, [com] visitas guiadas** (2H/VE)

[QA5] “(...) ensinam a cultura e ajuda a nosso desenvolvimento enquanto a la **interaccion com o portugues.** (5M/VE)

[IA19] “(...) o curso tem um **programa muito completo**, tendo visitas aos sítios mais importantes da ilha da Madeira.” (19H/VE).

Podemos considerar que os alunos valorizaram as diferentes componentes do curso como um todo envolvendo a aprendizagem de uma língua. Convocamos a noção de **competência enciclopédica** de Kerbrat-Orecchioni (1997).

Os outros realçaram o facto de o curso decorrer apenas durante um mês, de forma intensiva o que se revela bastante cansativo:

[QA13] “Sim, é bastante intensivo, mais não pode ser de outra maneira porque também o tempo e pouco” (13M/VE)

Porém, este informante foca o facto de alguns alunos terem vindo de propósito dos seus países de origem para assistirem ao curso durante as férias, o que inviabiliza a extensão do curso por mais tempo.

Ainda que tenham considerado a estrutura do programa adequada à situação, apontaram algumas críticas:

[QA8] “Na minha opinião o curso deveria ter mais aulas de português e menos passeios...” (8M/VE); idem em [QA23]

Para [QA43] “...podemos practicar mais a linguagem e menos a parte da cultura, ... para mi a coisa mais importante e falar português” (3M/VE)

[QA163] “... acho que o foco deve ser maior nas salas de aula” (3M/VE)

As afirmações anteriores traduzem, de um modo geral, as opiniões dos alunos e vão ao encontro das sugestões apontadas no final do curso, no QAC.

Ao se referirem ao número de aulas dedicadas ao estudo da LP, e respondendo à pergunta:

2. As aulas de Português Língua Não Materna foram suficientes?

Justifique.



Gráfico 38

Legenda: S – suficiente; IN – insuficiente

Os alunos consideraram manifestamente insuficiente o número de aulas dedicado ao ensino formal da Língua:

[QA33] “Não foram suficientes porque é so um mês e eu considero aprender uma língua tão difícil num mês impossível” (12M/VE)

[QA34] “...é muito curto (pocas horas) é só para quem assistiu a outros cursos o quem já sabe o idioma” (14M/VE)

Os alunos que assinalaram Insuficientes o número de aulas (14) consideraram, na sua resposta, o número de aulas em relação às suas necessidades de aprendizagem (que ainda subsistem após o curso) e não necessariamente ao número de aulas no conjunto do curso, uma vez que consideraram a estrutura do curso adequada:

[QA27] “Não foram porque fui poço tempo para aprenderem o conteúdos.” (7M/VE)

[QA33] “Não foram suficientes porque é so um mês e eu considero aprender uma língua tão difícil num mês impossível” (12M/VE)

Houve quem compreendesse a limitação do curso e a necessidade de focar os diferentes aspetos da aprendizagem de uma língua, tidos em consideração no curso, e afirmasse:

[QA14] “Sim, procura não incomodar e atinche muitos aspetos.” (14M/VE)

Fica a dúvida sobre o que este informante quis dizer com “incomodar”: estará a referir-se ao facto de não se insistir demasiado na componente Conhecimento Explícito da Língua, para não “incomodar” ou criar constrangimentos àqueles alunos que não tiveram ensino formal da língua ou que não têm conhecimento metalinguístico desenvolvido, mesmo na sua LM?

Relativamente à adequação da abordagem dos conteúdos, nos diferentes módulos de aprendizagem:

3. A abordagem aos conteúdos tratados foi a adequada?

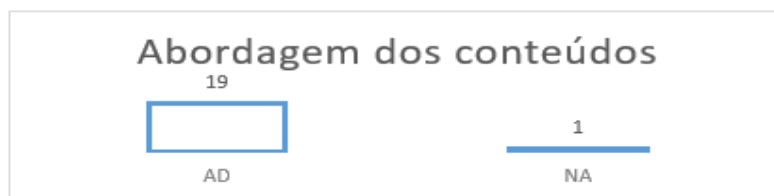


Gráfico 39
Legenda: AD (adequada); NA (não adequada)

Os alunos não hesitaram em afirmar que a abordagem dos conteúdos foi adequada às circunstâncias e ao grupo (19 alunos), conforme ilustrado no gráfico acima.

Justificaram afirmando, de um modo geral:

[QA41] “Sim. A professora fez sempre uma **abordagem ideal** para que o conteúdo fosse percebido” (1M/VE)

[QA1] “... **Satisfacia as necessidades linguísticas de todos os participantes** e eram resolvidas todas as dúvidas. (1M/VE)

[QA53] “Sim, realmente em tão poco tempo a professora fez um grande esforço em tentar resolver as nossas dúvidas e **dar orientação para o que precisamos no dia a dia.**” (13M/VE)

[QA208] “Gostei muito destas aulas (...) aprendi muito da língua portuguesa (...) **Aprendi muitas coisas novas**” (8M/VE)

[QA211] “A professora foi ótima, sempre esclarecendo as nossas dúvidas e dando mais... Mais a professora sempre nos deu **materiais para poder recheiar nossa fome de conhecimento** (11M/VE)

Quanto às críticas, referiram o facto de os conteúdos terem sido pouco aprofundados, mas reconheceram que tal se deveu à falta de tempo para o fazer:

[QA49] “Foi insuficiente e pouco aprofundada” (9H/ES)

[QA89] “Falou-se pouco de gramática e seria importante para os alunos sem noções de português”(9H/ES)

Outro informante salientou o facto de este ser um curso para alunos lusodescendentes e que, à partida, os alunos já deveriam ter conhecimentos de LP, sobretudo de “ouvirem” falar os seus familiares:

[QA18] “Eu acho que o curso e adequado, porque já ele estudante tem conhecimentos do idioma” (18H/VE)

Relativamente à questão:

4. Quais os conteúdos de Língua que lhe suscitaram maior interesse?

As respostas foram claramente para os conteúdos gramaticais, entenda-se, conhecimento explícito da língua. Dezassete (17) alunos esperavam que fossem abordados mais conteúdos gramaticais ao longo do curso. Estes alunos sentem falta da explicitação do funcionamento da Língua, posto que os poucos conhecimentos que têm foram adquiridos em contexto informal de aprendizagem, junto dos seus familiares, cuja LM é o Português. Repare-se na resposta deste informante:

[QA73] “A gramática, porque no meu caso eu falo desde criança mais gramaticalmente não sabia muitas coisas ...” (13M/VE)

Ao cruzarmos estes dados com as críticas apontadas em 11, verifica-se que esperavam uma maior incidência do ensino formal da língua e teriam apreciado o ensino explícito da gramática. Estes dados corroboram estudos feitos em matéria de aprendizagem de PLH, onde se vinca a falta do ensino formal da língua. Também por ser um grupo com um número considerável de alunos com idade já avançada, notou-se uma certa expectativa pela explicitação dos conteúdos gramaticais – correlacionando com uma certa tendência tradicional do ensino em contexto formal de sala de aula, pese embora tenham apreciado a aprendizagem da língua em situação.

Embora muitos tenham reivindicado maior foco no conhecimento explícito da língua – “gramática”, sobretudo verbos e pronominalização – outros houve que não gostaram dessa abordagem tão explícita, uns porque já dominam de forma razoável:

[QA109] “Para mim que já tinha conhecimentos da língua esta parte do curso revelou-se pouco útil” (9H/ES); [QA149] “Foi muito básico para mim” (9H/ES)

Outros não gostaram devido aos poucos conhecimentos de metalinguagem e assim atrapalharam-se com questões terminológicas (por exemplo, indistinção entre nome e adjetivo).

Foram também muitos os alunos que referiram o seu agrado pela abordagem de questões ligadas ao vocabulário, considerando os falsos cognatos:

[QA61] "...as palavras iguais em português, com significado totalmente diferente em espanhol" (E1M/VE), ou seja:

[QA64] "Os falsos amigos e as regras de ortografia" (E4M/VE)

Os alunos valorizaram aquelas atividades que incidiram na aposição dos dois sistemas linguísticos em causa – Português e Castelhana. Seis (6) alunos referiram-no explicitamente.

Foi também valorizada a [QA77] "...a forma como se fala a língua na ilha" (17M/VE), numa clara expressão da necessidade premente de se integrarem na comunidade, dominando a variante linguística local.

As variedades linguísticas – as variações geográficas ou diatópicas, conhecidas como dialetos ou falares, regionais ou locais - despertaram o interesse dos nossos alunos, apesar do reconhecimento da língua padrão como a forma "correta" e culturalmente mais bem aceite. Tal dever-se-á certamente ao facto de estes alunos serem descendentes de madeirenses e o curso ser realizado numa região autónoma com variedade linguística reconhecida.

Os alunos ao responderem às questões nem sempre souberam separar os módulos e referiram-se aos conteúdos tratados em cada um deles como se apenas de um se tratasse (de referir que todos os módulos foram lecionados pela mesma docente). De um modo geral, os alunos valorizaram:

[QA68] "Todos os conteúdos que são úteis para o dia a dia e nos servem para desempenharmos laboralmente"(8M/VE)

Reconheceram a importância dos conhecimentos culturais e sociológicos para uma melhor descodificação dos enunciados:

[QA66] "meu maior interesse foi aprender a língua portuguesa ao cultura" (6H/CO)

Assim como referiram que:

[QA69] "Gostei mais da parte dedicada à literatura" (9H/VE), na sua componente

[QA72] "a literatura madeirense" (12M/VE)

E também a vertente História da Madeira:

[QA124] "Porque eu não sabia nada da historia..." (4M/VE)

Há nestas justificações o reconhecimento de que a aprendizagem e o uso de uma língua requerem diversas competências que vão além do conhecimento gramatical e lexical da mesma.

5. Quais os conteúdos de Língua que menos gostou?

Neste espaço, os alunos deixam transparecer que não são necessárias estratégias de motivação, como o recurso à música:

[QA88] “Gostei menos das aulas onde ouvíamos música portuguesa, gostei mas não tanto” (E8M/VE).

Referem-se a alguns momentos em que recorremos à música para cimentar algum conteúdo estrutural, como a forma perifrástica do futuro com valor de intenção “Haver + de + Infinitivo”, estudada através de músicas como “A Machadinha” (Música Infantil) ou o estudo de Marcadores discursivos CÁ e LÁ estudados através da música tradicional madeirense (Chico César - “De uns tempos pra cá”; “Lá vai o meu amor, para a vida militar” ...).

A opção por esta estratégia vem ao encontro de alguns estudos que advogam a mais-valia da música para a retenção dessas estruturas (Murphey, 1990; Salcedo, 2010).

No geral, os alunos não deixaram de expressar que a gestão e a seleção dos conteúdos foram do seu agrado:

[QA91] “Não tenho nada que menos gostara” (11M/VE)

[QA90] “Gostei de todos por igual”(10H/PT)

6. Como avalia os conhecimentos linguísticos adquiridos?



Gráfico 40

Legenda: I – Insuficientes; S – Suficientes; B – Bons; MB – Muito bons

As opiniões dividem-se no que concerne aos conhecimentos linguísticos adquiridos. Podemos interpretar esta hesitação considerando diferentes perspetivas na abordagem da pergunta: uns terão considerando insuficientes os conhecimentos linguísticos adquiridos face ao que seria expectável para

comunicarem com os locais de modo satisfatório, outros terão considerado bastante bons os conhecimentos que adquiriram tendo em consideração a extensão do curso – um mês, com 40 horas de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Quando chamados a justificar o nível assinalado, os alunos justificaram, dizendo:

- [QA105] “Suficientes para eu ter uma boa interaccion com o [s] português [es]” (5M/VE);
- [QA113] “Porque esclareá muitas dúvidas [...]” (13M/VE)
- [QA117] “[...]foi bom lembrar algumas coisas e ver a diferença em outras” (17M/VE)
- [QA106] “sou [foi] muito bom, para falar muito mas” (6H/CO)
- [QA118] “Eu tinha pouco conhecimentos do idioma e agora melhorei” (18H/VE)

Alguns alunos conseguiram expressar a mais-valia do CIVLD e o seu propósito maior, referindo que

- [QA215] “... Esto foi um adelanto pela estudar português” (15M/VE)
- [QA113] “... deixo-me a inquietude para continuar a estudar” (13M/VE)

E, no final, sentiram o seguinte:

- [QA120] “Penso que tenho que practicar mais a lengua portuguesa” (20H/VE)
- [QA173] “Falta ainda muito por aprender” (13M/VE)

7. Como avalia os conhecimentos adquiridos em matéria de literatura madeirense?

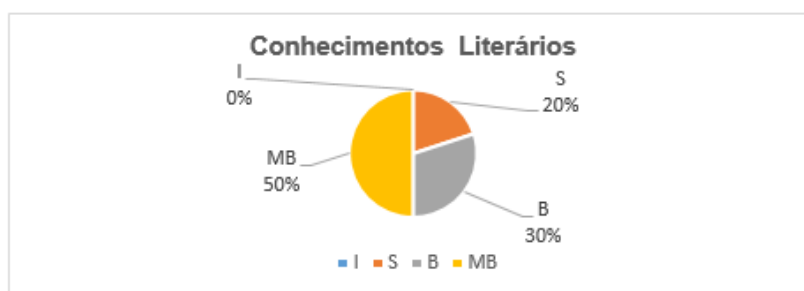


Gráfico 41

Legenda: I – Insuficientes; S – Suficientes; B – Bons; MB – Muito Bons

As opiniões parecem convergir no que respeita aos conhecimentos adquiridos em matéria de literatura madeirense abordada neste mesmo espaço de tempo. Metade dos alunos considera esses conhecimentos adquiridos num nível Muito Bom.

Estes dados serão um reflexo da menor valorização desta componente formativa face às outras, por parte dos alunos? Ou os alunos terão de facto sentido que, em tão curto espaço de tempo, seria impensável ir mais além? Fica a dúvida.

Nas suas justificações, destacamos as seguintes respostas:

[QA122] “Uma grande oportunidade de introdução para conhecer alguns autores” (2H/VE)

[QA128] “Porque conhecemos alguns autores da literatura madeirense e alguns livros muito interessantes” (8M/VE)

[QA134] “foram mostrados autores cantores, escritores e os seus contributos a literatura (não os conhecia) (14M/VE)

As justificações apresentadas denunciam os escassos ou, em alguns casos, nulos conhecimentos em matéria de literatura madeirense. As razões poderão estar nos poucos conhecimentos dos ascendentes destes alunos e no pouco incentivo destes para que os seus filhos se interessassem pelas questões culturais, sobretudo as literárias.

Ainda assim, os alunos demonstraram-se gratos por terem tido a oportunidade de despertarem esse gosto por esta vertente da aprendizagem de uma língua.

Um dos nossos informantes sintetiza o sentimento generalizado deixado pelos alunos no final do curso:

[QA131] “Gostei muito ao ir ao museus, parques, conheci o que faziam meus antepassados e com as ferramentas dadas pelos professores reforço meus conhecimento (11M/ES)

Por esta razão apresentada e também pelo facto de estes alunos terem já outra abertura à cultura em relação aos seus antepassados, são manifestamente altas também as intenções em dar continuidade a este percurso de aperfeiçoamento da proficiência linguística em LP (18).

8. Pretende dar continuidade ao aperfeiçoamento da sua proficiência em Língua Portuguesa?

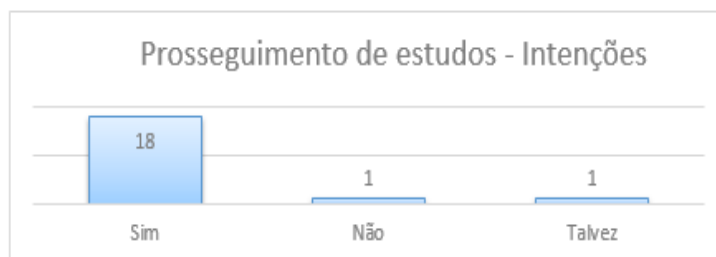


Gráfico 42

Este poderá ser um indício do reconhecimento do domínio da LP como uma mais-valia a desenvolver ou a expressão de uma necessidade de domínio da LP, como forma de integração na comunidade local (Região Autónoma da Madeira), quer em termos sociais, quer em termos profissionais (muitos destes alunos, devido

à situação de crise social vivida na Venezuela, pretendem arriscar a sua sorte em Portugal). Expressaram mais-valia:

– Para uma (melhor) integração na comunidade

- [QA141] “Ajúdame a interagir melhor se soubesse a língua do país onde moro” (1M/VE);
- [QA154] “Ainda preciso, tenho muito para aprender” (14M/VE)
- [QA144] “Porque preciso do português” (4M/VE)
- [QA148] “Porque preciso aprender o mais possível. (8M/VE)
- [QA151] “É preciso para melhorar” (11M/ES)

– Para melhorar/conhecer as variações diatópicas

- [QA157] “Tenho sempre que melhorar a língua, pois minha profissão pede isso. Sou professora” (17M/VE) - Jovem brasileira, professora do ensino básico em São Paulo.

– Para o desenvolvimento pessoal e profissional

- [QA143] “Eu quero falar português perfeitamente” (3M/VE)
- [QA145] “para ter uma melhor desenvolvimento” (5M/VE)
- [QA146] “porque tenho muito interes” (6H/CO)
- [QA153] “Porque quero aprender bem a língua.” (13M/VE)
- [QA158] “Eu so tenho o conhecimento adquirido em este curso, eu queria acrescentar mais” (18H/VE)

Em jeito de síntese, referimos o que escreveu este informante:

- [QA147] “Para melhorar minha língua” (7M/VE)

Estes alunos sentem a LP como a sua Língua.

Quanto ao grau de satisfação em relação aos lugares visitados, questionamos:

9. Quais as visitas culturais que mais gostou?⁴⁹

É notória uma satisfação generalizada e não diverge muito de aluno para aluno.



Gráfico 43

Os resultados foram ordenados do menos apreciado ao mais pontuado, em termos percentuais

⁴⁹ Estas visitas (Trabalho de Campo) vêm listadas e agendadas no Anexo II – Plano do CIVLD

Os alunos terão pontuado em função da maneira como foram recebidos em cada lugar e pelo grau de interesse despertado.

Ao cruzarmos as pontuações atribuídas com as críticas assinaladas em 11, notamos uma aparente contradição: os alunos referiram não haver necessidade de visitar tantos lugares institucionais, como os encontros com as entidades oficiais (no entanto estas visitas foram bem pontuadas). Significa que apreciaram a ida a esses lugares, mas teriam preferido mais aulas em contexto de ensino formal da língua. Foi esta “gestão do tempo” a dedicar a cada componente do curso que mais críticas obteve.

10. Como avalia os conhecimentos culturais adquiridos? (suficientes/bons/muito bons)?

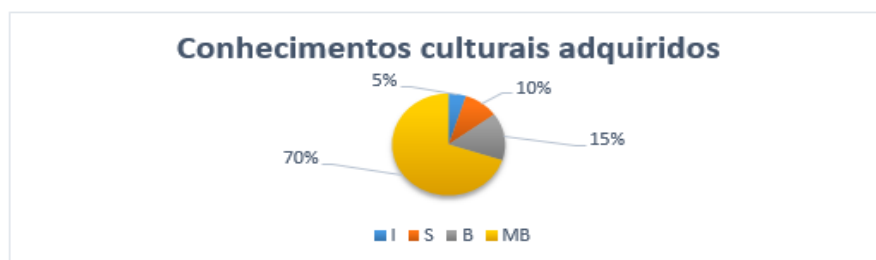


Gráfico 44

Legenda: I – Insuficientes; S – Suficientes; B – Bons; MB – Muito Bons

Em resposta à pergunta, 70% dos alunos considera essa componente num patamar muito bom. Certamente, terão em conta o chamado “Trabalho de Campo” que se traduziu nas muitas visitas efetuadas aos mais diversos lugares de interesse social e cultural da ilha, ao modo como foram recebidas nos diferentes espaços e ao trabalho incansável dos guias disponibilizados nos diferentes lugares para acompanhar e elucidar os alunos.

Justificações:

[QA164] “porque não sabia algumas coisas da cultura madeirense e ajudou muito a conhecê-as” (4M/VE)

[QA165] “Eu não conhecia a cultura madeirense. Só o que meus pais ensinaron.” (5M/VE)

Realçaram o: [QA180] “Entusiasmo e espontaneidade” (20H/VE) das atividades.

Os que assinalaram insuficientes, justificaram-no com: [QA162] “on sempre conoce pouco” (2H/VE)

Para este aluno, médico e empresário, com 68 anos, é sempre bom acrescentar conhecimentos culturais e, por mais que se aprenda, é sempre pouco.

O enunciado que para nós melhor sintetiza o que os alunos nos manifestaram no final do CIVLD é este: [QA177] “ Tudo que aprendemos sobre a cultura foi especial. Foi a minha maior felicidade” (17M/BR)

Passamos, seguidamente, à reflexão dos dados obtidos através do convite aos alunos para expressarem, por escrito, uma apreciação relativa ao modo como correu cada componente do curso.

Em relação às sugestões para a melhoria do curso, importa para o caso a reivindicação de mais horas dedicadas ao estudo da Língua, em detrimento de certas atividades da componente *Trabalho de Campo*.

Quanto às questões referentes ao tratamento da LP em contexto de sala de aula, ao serem indagados sobre:

11. O que gostaria de ver melhorado?

Alguns alunos limitaram-se a reforçar o que já haviam dito anteriormente ou a dizer que não tinham sugestões a fazer. Alguns alunos optaram por responder às três alíneas num único texto. Ainda assim, foi possível destacar:

b) Em relação ao PLNM⁵⁰

Alguns alunos preferiram antes sinalizar aspetos positivos, tais como, a dedicação e paciência da professora:

[QA203] “eu realmente gostei da iniciativa, aprendi muitas coisas novas...a professora era dedicada e paciente” (3M/VE)

[QA211] “A professora foi ótima, esclarecendo sempre as nossas dúvidas e dando mais” (11M/VE)

[QA219] “Não tenho sugestões. Todo foi fixe” (19H/VE)

Poucos sinalizaram alguns pontos fracos, como a necessidade de falar mais pausadamente: [QA218] “Eu acho que falar um pouco mais lento”, denunciando alguma dificuldade em entender o que estava a ser dito (deduzimos quer pela professora, quer pelos restantes alunos, mais entusiastas).

Mas a maior crítica prendeu-se com a heterogeneidade do grupo de alunos – como já foi referido, o nível de proficiência destes alunos é muito variado (em conformidade com as características dos falantes de LH), desde os alunos que se expressam quase como falantes nativos, aos que apenas entendem e dificilmente

⁵⁰ Alteramos a ordem do tratamento dos dados em relação ao QA para darmos conta em primeiro lugar dos aspetos concernentes à aprendizagem do PLNM em contexto de sala de aula, da responsabilidade da autora deste trabalho.

conseguem manter um pequeno diálogo em LP. Sugeriram a formação de grupos por níveis:

[QA202] “Fazer um grupo mais homogêneo” (2H/VE); [IA211]

[QA211] “[dificultou] ter alunos com diferentes níveis da língua [Talvez por isso,] foi mais devagar as clases. (11M/VE)

Do mesmo modo, sinalizaram o número excessivo de alunos, que terá dificultado um tratamento de maior proximidade e individualizado junto dos alunos que evidenciaram maior dificuldade:

[QA214] “Acho que a **quantia de estudantes foi muita**, a aprendizagem dificulta quando não têm conhecimento básico da língua;...” (14M/VE)

Para ambas as sugestões, seria certamente o ideal, mas estaríamos a convocar problemas logísticos que ultrapassam o âmbito deste estudo.

c) Em relação ao Projeto “Português em (Inter) ação”

Em relação a este módulo do CIVLD, as críticas foram bastante favoráveis. Os alunos referiram a mais-valia da iniciativa, pelo facto de criar momentos de expressão espontânea e em ambiente descontraído, como referido em:

[QA233] “Muito bom, deveria ser ainda mais tempo que é o que mais precisamos para nós comunicar corretamente” (13M/VE)

[QA234] “A iniciativa é muito boa as **aulas feitas com jogos diverte e melhora a fala dos más tímidos** (14M/VE)

[QA237] “Uma forma boa para quem não fala bem o português, poder praticar.” (17M/BR)

Um informante refere mesmo que era a sua parte favorita:

[QA223] “Era a minha parte favorita, porque eu **perdi um pouco de medo de conversar com outras pessoas em português**” (3M/VE)

Destacamos a negrito a valorização dos jogos didático-pedagógicos, como uma estratégia potenciadora da “fala” (conversação) junto dos mais tímidos.

Os alunos demonstraram gostar de realizar o trabalho que envolve situações do quotidiano e realçaram o carácter prático e praticável dos temas tratados, assim como, a oportunidade de serem ouvidos por alguém que os pudesse corrigir posteriormente (correção, no sentido de aperfeiçoamento linguístico):

[QA221] “Foi muito boa ideia ter a oportunidade de falar em português e poder ser corrigidos. **Falar o português em atividades diárias essenciais**: uma loja, supermercados, agências, etc. (1M/VE)

Como pontos menos abonatórios, referenciaram a necessidade de atender às necessidades dos mais tímidos e providenciar estratégias para levá-los a intervir mais nas atividades:

[IA224] “Está tudo bom mas **não deixar que sempre falem os mesmos** e dar oportunidade aos que não têm muito conhecimento com o português, e **corregir sempre os erros** para que a pessoa possa aprender” (4M/VE)

E procurar falar mais devagar (já reivindicado também noutros lugares do QA):

[IA238] “Eu acho [sugiro] que falar um pouco mais lento” (18H/VE)

Fazemos aqui um “mea culpa”, pois o facto de termos um grupo relativamente grande, muito heterogéneo e também por imperativos de tempo, nem sempre se conseguiu *dar voz* aos mais tímidos. Algumas vezes, deixamo-nos dominar pelo entusiasmo dos mais participativos.

a) Em relação às visitas (Atividades de Campo) – ainda que não sejam da responsabilidade da autora deste trabalho, importa referir aqui a avaliação e sugestões dos alunos, pois a sua organização influencia diretamente as aulas.

Assim sendo, os alunos expressaram que:

[QA182] “O trabalho de campo tem sido excelente...” (2H/VE), [qA190]

[QA185] “Tudo bom” (5M/VE), [QA196]

[QA194] “Acho que foi acertada, tem a representação da ilha...” (14M/VE)

Como pontos menos abonatórios referiram alguma falta de pontualidade do motorista [QA181], o número excessivo de atividades agendadas para o mesmo dia [QA181]; [QA184]; [QA188] e ainda alguma falta de comunicação entre as entidades envolvidas [QA182]; [QA184]; sugeriram mudar as aulas para o espaço do Colégio dos Jesuítas [QA189] por ser mais central e facilitar em termos de transporte, tendo em consideração sobretudo os alunos que vivem fora do Funchal; deixar as visitas “mais leves” para os últimos dias da semana [QA193]; programar menos visitas governamentais [QA183]; proporcionar uma descida nos “carrinhos de cesto” [QA191] e divulgar mais a Costa Norte da ilha [QA194].

Resumindo:

No geral, os alunos referiram que a gestão e dinamização do CIVLD “foi acertada [...] tem a representação da ilha” [QA194], “foi especial” [QA177].

Como sugestões de melhoria, apontam a necessidade de:

- 1) Reduzir o número de alunos por grupo [QA214]
- 2) Organizar grupos por níveis [QA94], [QA9], [QA211], [QA213], [QA214], [QA102], [QA217]
- 3) Repensar a organização das visitas [QA169], [QA93]

- 4) Reservar mais horas letivas, em detrimento das visitas [QA186], [QA220], [QA108]. Em alternativa, sugerem que se alargue a duração do curso: [QA115], [QA116], [QA102]

4.3.2. Avaliação das atividades do CIVLD pela autora da investigação

Chegados a este ponto da dissertação, fazemos a avaliação das estratégias e atividades implementadas em contexto de sala de aula.

Do ponto de vista temático, apresentamos temas que resultaram em discussões muito participadas, nas quais os alunos, muitas vezes, se esqueciam de que estavam em contexto de sala de aula e conseqüentemente, transpunham os constrangimentos de “falar” em LP.

Do ponto de vista do tratamento das questões linguísticas, as atividades implementadas proporcionaram o surgimento de dúvidas e/ou problemas de língua que foram sendo analisados e explicados à medida que foram sendo sentidos.

Na sequência das atividades propostas, solicitamos também a gravação de alguns desses momentos para posterior análise na sala de aula. Foi solicitada a transcrição desses momentos (num trabalho realizado fora da sala de aula) e, dessa forma, reparamos em muitas marcas da oralidade, como os chamados marcadores discursivos (hesitações, pausas, formas truncadas, reformulações), tendo sempre o cuidado de fazer os alunos perceberem que essas marcas são normais, que têm a sua função na comunicação e que por isso, precisam ser estudadas e apreendidas.

A questão linguística surge, assim, de uma necessidade experimentada e, portanto, está integrada no ensino e na aprendizagem da Língua a questão do uso pragmático, do uso em situação, da utilidade do conteúdo abordado.

Perceberam também a necessidade de adequarem o seu discurso à situação comunicativa e ao seu interlocutor, sem descurar a intenção comunicativa por detrás de cada ato de fala.

5. Respostas às questões de investigação (Referentes à Parte II)

Quanto às dificuldades evidenciadas, os alunos revelaram mais dificuldades na compreensão de enunciados com pronúncia local.

Os alunos assinalaram maior dificuldade nos enunciados pronunciados em aceleração e pediram que se pudesse falar mais pausadamente.

Em termos de escuta ativa, tiveram um desempenho bastante bom, evidenciando algumas dificuldades de compreensão de implícitos culturais (assuntos que requeriam conhecimentos prévios extralinguísticos).

As estratégias que melhor resultaram em estímulo para a comunicação em interação foram os relatos de episódios vivenciados pelos alunos, assim como as propostas que iam ao encontro dos interesses dos alunos (como se comportar numa entrevista de emprego, por exemplo).

As atividades de autoscopia também se revelaram benéficas para o entendimento das questões linguísticas de ordem pragmática (hesitações, sobreposições de falas, iterações, vocalizações vagas, ...).

Ao participarem nos jogos lúdicos denotaram dificuldade em se distanciarem da língua dominante (Castelhano) em momentos emocionalmente mais intensos.

Em relação às estratégias de delicadeza cuja formulação os estudantes utilizam com mais dificuldade, registamos o uso do Imperfeito de cortesia. Com efeito, os alunos preservaram muitas das formas do Condicional em detrimento do Imperfeito nos atos de pedido, na expressão do desejo, e outros.

Confirmaram-se as hipóteses lançadas: EHV traduziram-se num percurso de aprendizagem interessante por criarem mais envolvimento por parte do aluno em todas as atividades.

Conclusões

1. Principais conclusões da análise das entrevistas

É frequente este *speech event* específico denominado entrevista iniciar-se com recurso a formas de saudação entre entrevistados e entrevistadora e encerrarem com trocas confirmativas da conclusão do evento, acompanhadas com formas de agradecimentos mútuos e votos de sucessos de e para ambas as partes.

Constituem exemplos dos rituais de delicadeza que temos vindo a descrever.

Entrevistados e entrevistadora reservam-se uma postura mais ou menos formal ao longo da entrevista. Esta postura encontra expressão nas formas de tratamento mais comuns: “o senhor”, “a senhora”, seguidos ou não do nome do entrevistado, ou no caso da entrevistadora, “a senhora professora”. Há, ainda assim, também muitas ocorrências da forma de tratamento com recurso ao nome do alocutário antecedido do artigo definido, o que confere um carácter mais intimista ao evento. São raras as ocorrências da forma de tratamento “você”, bem como à sua correspondente em castelhano da Venezuela “usted”.

Seguindo o já referido *trabalho de figuração*, assiste-se ao habitual ritual de *flatterie*. Encontramos muitos exemplos de formas de enaltecimento, formas de adulação, para lisonjear o entrevistado e ou os seus familiares, como forma de mostrar agradecimento pelo testemunho e tempo dispensado ao projeto. Este ritual permite, também, criar um clima de confiança, facilitador do ato comunicativo que se pretende estabelecer.

Ao longo da sua *performance*, entrevistadora e entrevistados fazem recurso das chamadas *estratégias de acomodação intersubjetiva* (Almeida, 2016b), nomeadamente no recurso aos mitigadores da força ilocutória dos enunciados proferidos: são preferidas formas indiretas para expressar os atos diretivos (nomeadamente, quando há necessidade de perguntar a idade, seja o interlocutor homem ou mulher); o recurso ao pedido de desculpas, ao riso e a inúmeras formas de “*hedging device*” (dispositivos atenuadores), facilitadoras dos *turn-taking* e protetoras das *faces* de locutores e alocutários.

A coconstrução do sentido faz-se com recurso a estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, 1982: 2-3), como sejam, as repetições e sinais de

ratificação (“*responses token*”), das quais as respostas em eco, as interjeições, ou simples emissões de voz. Estas estratégias ajudam, de forma espontânea e breve, ora a partilhar emoções, ora a fornecer indícios do modo de receção e conseqüente interpretação dos factos narrados.

Assiste-se ao recurso a estratégias de completude da interação por parte do entrevistador: na orientação da resposta a certas perguntas, tornando as perguntas mais inteligíveis aos entrevistados, fornecendo-lhes pistas ou escolhas para as suas respostas; na ajuda ao acesso ao vocabulário mais difícil para o entrevistado, o entrevistador vai como que adivinhando o que o seu informante lhe quer transmitir e, por tentativa e erro, fornece-lhe as palavras necessárias ao entendimento entre ambos.

Confirma-se o Princípio da Cooperação de Grice, quer na forma como são expostos os tópicos em discussão, quer na construção da própria compreensão dos sentidos.

No relato destas histórias de vida é também frequente a presença da “Alteridade”, nomeadamente, na convocação de outras vozes, que se fazem ouvir através de citações diretas e indiretas e, em termos quiçá menos evidentes, na conservação de termos linguísticos já em desuso pelas populações locais e até nas formas de pronúncia local (variedade dialectal). Consubstanciam exemplos de polifonia discursiva representativa de toda uma comunidade de pertença que se faz ouvir nestes relatos de vida.

2. Principais conclusões da análise ao desempenho dos alunos

Os alunos quando estimulados com atividades decorrentes de situações reais reagem positivamente e esforçam-se por se expressar na língua em estudo;

A implementação de jogos lúdico-didáticos complementa a perceção da realidade e liberta os alunos de medos e de atitudes de autossabotagem (entendida como limitações decorrentes de crenças internas).

Os relatos sobre Histórias de Vida resultam em estímulos bastante profícuos para o aflorar de inúmeras questões de ordem pragmática.

As atividades de autoscopia resultam em práticas autorreflexivas que extravasam a sala de aula.

As ações reais, os jogos, os relatos de vida e a autoscopia são autênticos. O estudo dos aspetos linguísticos decorreu de necessidades experimentadas em situação como “portais de acesso à interação” (Almeida, 2002: 144).

Considerações finais

Estes resultados vêm corroborar muitas das teorias defendidas sobre o ensino de línguas não maternas: os fenómenos pragmáticos e os seus efeitos (perlocutórios) sobre a comunicação precisam ser tidos em conta e expostos aos alunos para uma cada vez maior mestria do idioma em estudo. A consciencialização destes fenómenos linguístico-discursivos revelar-se-á de grande importância no contexto da aprendizagem de uma língua, sobretudo de uma língua não materna.

A mestria e uso das convenções sociais inerentes ao ato comunicativo reveste-se de suma importância para a harmonia de toda a convivência social e conseqüente “equilíbrio interacional” (Goffman, 1972, 1987, 1993), contribuindo para a integração dos interactantes na comunidade.

Os estudos realizados em torno desta temática defendem uma constante reflexão sobre estes comportamentos linguísticos que, devido à “delicadeza” com que se relacionam com o quotidiano de todos nós, são alvo de frequente mutabilidade, qual um ser vivo que se adapta aos contextos, circunstâncias e meios.

Fica-nos a certeza de que as questões da Pragmática Linguística precisam de ser trabalhadas de modo mais continuado e por períodos de tempo alargados por forma a serem interiorizados e, paulatinamente, serem alvo de enraizamento nos mecanismos que conduzem à *performance* desejada aquando da interação discursiva.

Espera-se, com este estudo e apresentação de práticas, contribuir para a dialética em torno da questão da pragmática discursiva e encontrar alternativas ao ensino tradicional, não só em matéria de abordagem dos conteúdos, mas também, e principalmente, no destaque dado aos próprios conteúdos a serem considerados no ensino da língua.

Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos

Em suma, espera-se contribuir para o questionamento da abordagem e ensino da Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2003).

Referências bibliográficas

Almeida, Alcinéia

2002 – *O Ritual Comunicativo na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-24062003-120621/en.php>. [20 de março de 2017]

Almeida, Carla

1998 – O acto ilocutório de oferta em português. In Fonseca, Joaquim (org.) – *A Organização e o funcionamento dos discursos. Estudos sobre o Português* (Tomo III, v. 10, pp.157-221). Porto: Porto Editora.

2008 – O ‘envolvimento conversacional’ no momento de desenvolvimento de interações verbais na rádio: sequências de actos ilocutórios e ‘estratégias de alinhamento’ em programas de rádio específicos. In Frota, Sónia; Santos, Ana Lúcia (org.). *Textos seleccionados XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Évora/Lisboa: Colibri, 7-21.

<https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/1-Almeida.pdf>. [1 de julho de 2018]

2009 – Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádio específicos. In Fiéis, Alexandra & Coutinho, Maria Antónia (orgs.) – *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*. Lisboa: APL, 43-60.

2010 - (...) é um rapaz cheio de sorte, digo-lhe já (risos): o humor como estratégia discursiva de mitigação do conflito (potencial) em interações verbais na rádio. In Brito [et al.] – *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 127-142.

2012a – *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.

2012b – Atos de discurso, estratégias discursivas e figuração: histórias de vida em contexto de entrevista. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*. n.º1, 9-38.

2012c – Interação discursiva: o ato ilocutório de convite/proposta em contexto de ensino/ aprendizagem online. In Aires, L.; Ribeiro, J. (coord.) – *Investigação e variantes curriculares no ensino online. Desafios da Interculturalidade na Era Tecnológica (e-book)*. Porto: CEMRI/UAb, 111-124.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2196/1/ebook_interativo_in_vestiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20variantes.pdf. [20 de abril de 2018]

2013 – Contributos para o estudo da configuração dos *rituais verbais* de *descortesia* em programas de rádio portugueses. *Textos Seleccionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, 59-77.

2014 – O uso estratégico do ato de asserção num *corpus* de ‘histórias de vida’ realizadas em contexto de entrevista. *Textos Seleccionados – XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 29-42.

2016a – Estratégias discursivas de mitigação na sequência discursiva de pergunta-resposta: a justificação no contexto de entrevista. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, v. 1 (10) 67-84.

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6272>. [20 de abril de 2018]

- 2016b – Interação, identidades e figuração: estratégias discursivas de acomodação intersubjetiva em entrevistas de investigação. Colóquio comemorativo dos 40 anos do CLUP, 24-25 de nov. Porto: FLUP. Conference proceeding.
- 2016c – Conselho de amigo, aviso do céu: contributos para a análise semântico-pragmática dos atos ilocutórios de conselho e de aviso em confronto com o de ameaça. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 1-29.
<http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1534/1340>. [20 de abril de 2018]
- 2016d – Dispositivos linguísticos de *atenuação* e de *intensificação*: estratégias retórico-argumentativas de persuasão. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, v. 20 (1) 25-50.
- Anquetil, Sophie; Elie-Deschamps, Juliette & Lefebvre-Scodeller, Cindy (dir.)
2017 – *Autour des formes implicites*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Araújo, Andréia & Freitag, Raquel
2010a – Quem pergunta quer resposta! – Perguntas como estratégias de interação na escrita. *Revista Eletrônica Via Litterae*, v. 2 (2), 321-335.
2010b – Estratégias de Interação na Fala: Funções das Perguntas na Fala de Itabaiana/Se. *Interdisciplinas*, Ano 5, v. 10 (n. especial), 107-120
- Armengaud, Françoise
1985 – *La Pragmatique*. Paris: PUF (Coleção Que sais-je?)
- Austin, John
1962 – *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bakhtin, Mikhail
2003 [1979] – *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
2013 [1981] – *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Batoréo, Hanna
2015 – “Recensão Crítica de I.R. Seara (dir. e coord.) Cortesia: Olhares e (Re)Invenções”, *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Porto, v. 10, 167-174.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14023.pdf>. [3 de novembro de 2017]
- Bazenga, Aline
2017 – Formas de tratamento. [Em linha] <http://aprenderamadeira.net/formas-de-tratamento/>. [13 de maio de 2018]
- Bento, António
2011 – Investigação em Educação – A Entrevista. Apontamentos de aula em formato PowerPoint.
www3.uma.pt/bento/ppt/Entrevista.ppt. [13 de novembro de 2017]
2016 – Análise de conteúdo na investigação qualitativa, *Et al.* – *Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*. (83) 22-23.
- Benveniste, Émile
1992 – *O homem na linguagem*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, Pierre

- 1998 [1982] – *O que falar quer dizer*. Algés: Difel (tradução portuguesa de *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard)
- Boruchowski, Ivian
2014 – *Curriculum development in a heritage language community-based school: a qualitative inquiry regarding a Brazilian-Portuguese program in South Florida*, Master thesis, FIU Electronic Theses and Dissertations, Miami, Florida, United States.
<http://digitalcommons.fiu.edu/etd/1588>. [20 de fevereiro de 2018]
- Brait, Beth.
2009 – *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto.
- Bravo, Nicole (Org.)
2003 – *Lire entre les lignes: l'implicite et le non-dit*. Paris: Press Sorbone Nouvelle.
- Briz, António
2013 – A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. *Linha d'Água*, 26 (2), 281-314.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen
1978 – Universals in language Use: politeness phenomena. In Goody, Eduard (ed.) – *Questions and politeness: strategies in social interaction*. (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
1987 – *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Burke, Peter
1999 – Les langages de la politesse. In *Terrain – revue d'ethnologie de l'Europe* [En ligne] (3) 1-15.
<https://journals.openedition.org/terrain/2704>. [20 de fevereiro de 2018]
- Byran, Michael
2015 – Language teaching, intercultural competence and their sociopolitical Significance. In Sá, Maria & Pinho, Ana (Org) – *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (pp.15-36). Aveiro: UA Editora,
- Byram, Michael. & Fleming, Michael
2001 – *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvet, Louis-Jean
2002 – *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon
- Camacho, Idalina
2018 – Histórias d'Aquém e d'Além Mar. In: *Actas do Colóquio Mobilidades no Espaço e no Tempo*. (Funchal, 13-14 de novembro 2017), Centro de Estudos de História do Atlântico (Direção Regional da Cultura), Funchal, 162-171.
- Caputo, Stela
2006 – *Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Carel, Marion & Ducrot, Oswald
2010 – Atualização da polifonia. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 6 (1), 9-21.
<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/1385/862>
[13 de janeiro de 2018]
- Carreira, Maria Helena

- 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* (Évora, Universidade de Évora, 6-8 de Outubro de 1994). Associação Portuguesa de Linguística (Org.), Lisboa, 105-116.
- 1995 – A delicadeza em português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas. In Marques, Maria Emília Ricardo (org.) – *Sociolinguística*. Lisboa: UAb, 207-217.
- 1997 – *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalité en portugais*. Louvain-Paris: Peters.
- 2001 – *Semântica e discurso: estudos de linguística portuguesa e comparativa (Português/Francês)*. Porto: Porto Editora.
- (s/d) – Formas de Tratamento de Português como designação do outro e de si: Perspectivas de investigação e transposição didáctica. Paris: Universidade Paris VIII, 71-107.
- http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/Helena-Carreira_PLE1.pdf. [20 de maio de 2018]
- Charaudeau, Patrick.& Maingueneau, Dominique
2004 – *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- Conselho da Europa.
2001 – Quadro Europeu Comum de Referência para o Estudo das Línguas (QECREL). Porto: Edições Asa (Colecção: Perspectivas Actuais/Educação).
- Coutinho, Clara [et al.]
2009 – Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Daher, Del Carmen
2016 – A Entrevista como Estratégia Metodológica de Acesso a Saberes Sobre a Empresa. *Ergologia*. 16, 39-68.
<http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/f7. art. 2.pdf>
[20 de abril de 2018]
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna
2018 [1994] – *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications (5ª edição)
- Drew, Paul & Heritage, John (eds.)
1992 - *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, Isabel
1999 – *O Relato de Discurso na Ficção narrativa – Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Porto: Sigarra.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=444314
[3 abril 2018]
- 2015 – Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. *Todas as Letras Y*. São Paulo, 17 (1), 56-72.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=101212. [20 de abril de 2018]
- Ducrot, Oswald
1987 [1984] – *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit.
- Faneca, Rosa

- 2013 – Aprendizagem e representações do português língua de herança por lusodescendentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*, 5 (3) 29 - 49.
- Favero, Leonor
2000 – A representação da imagem pública nas entrevistas. *Linha d'Água*, (n. especial), 67-72.
- Fernandes, Arménio
2006 – *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Porto: FCUP.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64083>. [13 de junho de 2018]
- Fernandes, Deborah
2003 – “O Estorvo” – Em defesa de uma abordagem pragmático-linguística dos tropos. *Moara*, 19, 117-146.
- Ferreira, Sandra
2016 – *Português Língua de Herança em contexto plurilingue na Finlândia: aspetos de aquisição/aprendizagem da competência pragmática e expressão da delicadeza*. Dissertação de Mestrado, UAb [Repositório Aberto], Lisboa, Portugal.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5596>. [20 de maio de 2017]
- Flores, Cristina
2008 – *A competência sintáctica de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal: um estudo sobre erosão linguística*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
2013 – Português Língua não Materna. Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. In Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo & Flores, Cristina (eds) – *Português Língua não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: LIDEL.
- Fonseca, Fernanda
2002 – Da inseparabilidade entre o ensino da Língua e o ensino da Literatura. In: *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra* (Coimbra, s.d.), Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Org.), Coimbra, 37-45.
- Fonseca, Joaquim
1992 – *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
1994 – O lugar da pragmática na teoria e na análise linguísticas. *Máthesis*, (3), 35-42.
http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/Mat3/mathesis3_35.pdf
[20 de janeiro de 2018]
- Fraser, Bruce
1990 – Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14 (2), 219-236
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/037821669090081N?via%3Dihub>. [20 de janeiro de 2018]
2010a – Hedging in political discourse - The Bush 2007 press conferences. In Okulska, Urszula & Cap, Piotr (Eds) *Perspectives in Politics and Discourse* (pp. 201-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, (chapter 11).

- 2010b – Pragmatic Competence: the case of hedging. In Kaltenböck, Gunther; Mihatsch, Wiltrud & Schneider, Stefan (eds) – *New Approaches to Hedging* (9, pp. 15-34). [s/l]: Emerald Group Publishing Limited, (Coleção: Studies in Pragmatics).
<https://brill.com/abstract/book/edcoll/9789004253247/B9789004253247-s003.xml>. [6 de maio de 2018]
- Freitag, Raquel; Silva, Rosangela & Evangelista, Flávia
2017 – Marcadores Discursivos Interacionais: diferentes metodologias, diferentes resultados. *Diacrítica*, 32, 55-75.
- Furlan, Michele & Burgo, Vanessa
2015 – Marcadores discursivos em entrevistas com falantes nativos e não nativos da língua inglesa. *Três Lagoas/MS: Guavira Letras*. 21, 80-94.
<http://websensors.net.br/seer/index.php/quavira/article/view/356>
[20 de abril de 2018]
- Goffman, Erving
1972 – *Interaction Ritual – Essays on face-to-face Behavior*. London: Penguin Books
<http://hplinguistics.pbworks.com/w/file/fetch/38289359/Goffman,%20Erving%20On%20Face-work'.pdf>. [13 de janeiro de 2018]
1973 – *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1 : La présentation de soi. Paris: Les Éditions de Minuit.
1974 – *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
1982 – *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
1987 [1981] – *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit.
1986 – La condition de félicité – 2. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65, 87-98.
http://www.persee.fr/showPage.do?urn=arss_03355322_1986_num_65_1_2_353. [13 de janeiro de 2018]
1993 [1953] – La communication en défaut. *Actes de la recherche en sciences sociales* (décembre 1993), Paris, Le Seuil, 100 (1) 66-72.
DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1993.3074>. [13 de janeiro de 2018]
- Gonçalves, Mafalda
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, Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra, Portugal.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23843>. [13 de janeiro de 2018]
- Gouveia, Carlos
2008 – Actos de Fala – Quadro Geral. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)*, 1-8.
<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-divling.pdf>. [13 de janeiro de 2018]
- Grice, Herbert
1957 – Meaning. *Philosophical Review* (66) 377-88.
<http://www.ditext.com/grice/meaning.html>. [13 de janeiro de 2018]
1975 – Logic and conversation. In Cole, Peter; Morgan, Jerry (eds.) – *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press. 41-58.
- Gumperz, John (ed.)

- 1982 – *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John
1989 – *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
2001 – Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In Schiffrrin, Deborah; Tannen, Deborah & Hamilton, Heidi (eds) *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.215-228). Oxford/Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Gvozdić, Davor
2012 – *Olá Senhor Presidente e obrigado por ter vindo!*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Haroche, Claudine
2000 – La Déférence. *Communications*, (69) 5-26.
- Hassan, Rasouli & Rangasawmy, Subbkrishna.
2014 – Internal/External Modifiers in Request Speech Act among Iranian Study Abroad Learners. *Research Journal of Recent Sciences*, v. 3 (5), 55-64.
- Karthik, Deep
2013 – Pragmatics and Language Communication. *The Criterion*, IV (III), 1-9.
- Kaufmann, Jean-Claude
2013 – *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine
1980 – *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin
1986a – *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
1986b – 'Nouvelle communication' et 'analyse conversationnelle'. *Langue Française*, 70 (1) 7-25.
http://www.persee.fr/showPage.do?urn=lfr_00238368_1986_num_70_1_6368. [13 de janeiro de 2018]
1987 – La description des échanges en analyse conversationnelle: l'exemple du compliment. *DRLAV*. 1-53.
1990 - *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin, volume 1.
1992 - *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin, volume 2.
1994 – *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, volume 3.
1997 – *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
<https://drive.google.com/file/d/0B7IDlto5bCUuXzNxNllaOTJUNDQ/view>
2001 – *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
2002 – Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà: retour sur la question de l'universalité de la (théorie de la) politesse. *Marges linguistiques*, 1-18.
<http://www.marges-linguistiques.com>. [13 de janeiro de 2018]
2004 – Introducing Polylogue. *Journal of Pragmatics*, 1-24.
2005 – *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
2007 – L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, IX, 13-32.
http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo_Catherine_Kerbrat_Orecchioni.pdf
[13 de janeiro de 2018]

- 2010 – The case for an eclectic approach to discourse-in-interaction. In Streeck, Jürgen (ed.) – *New adventures in language and interaction* (pp. 71-97), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo_Catherine_Kerbrat_Orecchioni.pdf
[13 de janeiro de 2018]
- Koch, Ingedore
1995 – A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In Koch, Ingedore (org.) – *O Texto e a Construção dos Sentidos* (pp.59-74), São Paulo: Contexto.
1997 – *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto
- Lakoff, Robin
1973 – The logic of politeness: or, minding your p's and q's. In: *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. (Chicago, s.d.), Corum, C; Smith-Stark, T. Cedric, & Weiser, A. (Eds.), Chicago, 292-305.
- Leech, Geoffrey
1983 – *Principles of Pragmatics*. London /New York: Longman.
2005 – Politeness: is there an East-West divide? *Journal of Foreign Languages*, (6) 1-30.
<https://doi.org/10.1515/PR.2007.009>. [13 de janeiro de 2018]
2014 – *The pragmatics of politeness*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Leite, Marli
2008 – Cortesia e descortesia: a questão da normatividade. In Preti, Dino (org). *Cortesia Verbal*. (pp. 49-87). São Paulo: Humanitas.
- Levinson, Stephen
1983 – *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, Ana Cristina Macário
1995 – A Pragmática Linguística e os Novos Programas de Português. *Máthesis*, 4, 293-306
2009 – Justification: a coherence relation. *Pragmatics*, 19 (2) 241-252.
<https://journals.linguisticsociety.org/elanguage/pragmatics/article/download/1372/1372-2029-1-PB.pdf>. [20 de abril de 2018]
- Mainqueneau, Dominique
1981 – *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
1991 – *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
2005 – L'analyse du discours et ses frontières. *Revue électronique en Science du Langage*. 9, 64-75.
- Marques, Aldina & Duarte, Isabel
2015 – Cá e Lá: atenuação, reforço e outros valores modais em PE. *Acta Semiótica e Linguística*, 20 (2) 115-128.
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/28020/15037>
[13 de janeiro de 2018]
- Mateus, Maria; Brito, Ana; Duarte, Inês & Faria, Isabel
2003 – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Melo, Luana & Costa, Marcelo
[s/d] – Polidez e Impolidez: um levantamento histórico do seu estudo [Em linha]. <https://pt.slideshare.net/joaomaria/luanamelo-marcelocosta>.
[13 de janeiro de 2018]

- Melo-Pfeifer, Sílvia (Org.)
2016 – *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL.
- Miranda, Neusa & Bernardo, Flávia
2013 – Frames, discurso e Valores. Campinas: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 55 (1), 81-97
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636596/4315>. [13 de janeiro de 2018]
- Mondada, Lorenza
1997– A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional. *Rua*, 3, 59-86.
<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619>
[13 de janeiro de 2018]
- Morais, Armindo
2004 – ... E pronto. - estratégias discursivo-pragmáticas de encerramento em enunciados narrativos produzidos em situação de interação oral. In: *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Lisboa, 13-15 Outubro de 2004), Associação Portuguesa de Linguística (Org.), Lisboa, 731-744.
2008 - E coiso e tal: algumas considerações sobre o uso de linguagem vaga em enunciados narrativos orais. In: *Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, (Évora, 2007), Associação Portuguesa de Linguística (Sónia Frota, Ana Lúcia Santos, org.), Lisboa, 359-371.
- Moroni, Andreia & Gomes, Juliana
2015 – O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *REB*, 2 (2).
- Murphey, Tim
1990 – The Song Stuck in My Head Phenomenon: a melodic din in the LAD?. *System*, 18 (1) 53-64.
- Neto, João & Gheysens, Elaine
2011 – A Cortesia Verbal no Ensino de Língua Portuguesa. *Quittera online*, 2 (04).
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/762/477>. [13 de janeiro de 2018]
- Nunes, Naidea
2016 – Da oralidade à escrita: a transcrição grafemática ou ortográfica de memórias/histórias de vida de mobilidades Madeira/Brasil. In: *Colóquio Mobilidades no Espaço e no Tempo* (Funchal, 10-11 novembro 2016), Centro de Estudos de História do Atlântico, Direção Regional da Cultura da Madeira (org.), (no prelo).
- Nunes, Naidea & Camacho, Idalina
2017 – Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses. Testemunho da Experiência do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes na Universidade da Madeira. *Translocal – Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas*, 1 [en linha], 1-11.
<http://translocal.cm-funchal.pt/2017/12/29/revista01/>. [2 de julho de 2018]
- Oliveira, Tânia
2014 – *Propostas para uma aprendizagem autêntica/significativa da LE/E*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Palrilha, Silvéria
2009 – *Contributos para a Análise dos Actos Ilocutórios Expressivos em Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
<https://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/silveriamariaramospalrilha>. [13 de janeiro de 2018]
- Pêcheux, Michel
2015 – *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes Editores.
- Pinker, Steve
2014 – Linguistics as a Window to understanding the brain (Transcript). *THE SINGJU POST* [em linha]. <http://www.floatinguniversity.com/pinker-transcript>. [13 de janeiro de 2018]
- Ramos-Sollai, Sílvia
2012 – Professora, o que significa "Sei lá?" "Lá" onde? – Análise do âmbito pragmático na competência comunicativa em PLE. *Verbum*, (2) 30-39.
- Rangel, Manuel & Gonçalves, Cláudia
2011 – A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS* [em linha], 1 (3), 21 – 43.
- Reboul, Anne. & Moeschler, Jacques
1998 – *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Minuit.
- Risso, Mercedes & Jubran, Clélia
1998 – O Discurso Auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA* [em linha], 14 (n. spe), 00-00.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300015>. [13 de janeiro de 2018]
- Rocha, Décio
2014 – Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso*, 14 (3), 619-632.
- Rodrigues, Ângela
2003 – Língua falada e língua escrita. In *Análise de Textos Orais* (pp.13-32). São Paulo: Humanitas.
- Rodrigues, Conceição
1997 – Pergunta e argumentação. Coimbra: *Separata da Revista Portuguesa de Filologia*, XXI, 177-202.
1998 – A sequência discursiva *pergunta-resposta*. In Fonseca, Joaquim (org.) *A organização e o funcionamento dos discursos. Estudos sobre o Português (Tome II, pp. 11-220)*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, Catalina
2009 – La expresión de la reserva enunciativa. *Interlingüística*, (18), 22-37.
- Roman, Artur
1993 – O Conceito de Polifonia em Bakhtin – O Trajeto Polifónico de uma Metáfora. *Letras* (41-42), 207-220.
- Rooyackers, Paul
2003 – *101 jogos dramáticos*. Porto: ASA.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel. & Jefferson, Gail
1974 – A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Salcedo, Claudia

- 2010 – The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, 7 (6), 19-30.
- Sbisà, Marina
2009 – Uptake and Conventionality in Illocution. *Lodz Papers in Pragmatics*, 1 (5), 33-52. DOI 10.2478/v10016-009-0003-0. [13 de janeiro de 2018]
- Schiffrin, Deborah
2001 – Discours Markers: Language, Meaning and Context. In Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah & Hamilton, Heidi – *The Handbook of Discourse Analysis* (pp 54-75). Oxford/Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Schnack, Cristiane; Pisoni, Thaís; Ostermann, Ana
2005 – Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, 2 (2), 00-00.
- Searle, John
1969 – *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
1975 – Indirect Speech Acts. In Cole, Peter & Morgan, John (eds) – *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
1976 – *A Taxonomy of Illocutionary Acts*. Trier: Linguistic Agency University of Trier.
1979 – *Expression and Meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
1983 – *Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sell, Fabíola
2003 – *As Interrogativas do Português Brasileiro: perguntas e respostas*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Shibayama, Ayumi
2017 – A perspetiva acional no ensino de português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas. In: *De volta ao futuro da língua portuguesa - Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa* (Lecce, 8-11 de outubro de 2015). Gian Luigi De Rosa, Katia de Abreu Chulata, Francesca Degli Atti, Francesco Morleo (Orgs.), Lecce (Università del Salento, Itália), 3785- 3804.
<http://siba-ese.unile.it/index.php/dvaf/issue/current>. [20 de novembro de 2018]
- Silva, Maria da Luz
2012 – *Aquisição/Aprendizagem do Português Europeu em contexto plurilingue na Suíça: aspetos morfossintáticos*. Dissertação de Mestrado, UAb [Repositório Aberto], Lisboa, Portugal.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2596> [13 de novembro de 2017]
- Silva, Roberval
2010 – Sociolinguística Interacional e o Português como Língua Não-Materna para Crianças e Adolescentes. In: *Ultrapassar fronteiras, juntar culturas - Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (Évora, 6- 11 outubro, 2009), Universidade de Évora (Marçalo, M^a João [et al.] (Eds.), Évora, 80-93.

- Sim-Sim, Inês
1998 – *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Snichelotto, Cláudia
2008 – Variação dos marcadores discursivos de base verbal nas línguas românicas. *Working. Papers em.Linguística*, 9 (2), 41-56.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2008v9n2p41>. [13 de janeiro de 2018]
- Snichelotto, Cláudia & Görski, Edair
2011 - (Inter) subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. *Alfa*, 55 (2), 423-455.
- Soares, Filipa
2010 – O ensino do português: estratégias de ensino e acção cultural. In Marçalo, M^a João [et al.] (Eds.) – *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.
- Soares, Maria
2012 – *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado, FLUP, Porto, Portugal.
<https://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e.../file.html>. [13 de janeiro de 2018]
- Sousa, Alcina; Rodrigues, António & Almeida, Elisete (coords)
2017 – *Os Verbos Operativos na Melhoria Cognitiva e na Aprendizagem dos Alunos – Dossiê de atividades*. Lisboa, Funchal: CLEPUL (CD).
- Spink, Mary [et al.] (org.)
2014 – *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein.
<http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?ldRegistro=262>. [13 de janeiro de 2018]
- Taveira, Cláudia
2014 – *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Terkourafi, Marina
2015 – Conventionalization: a new agenda for im/politeness research. *Journal of Pragmatics*, 86, 11-18.
- Wittgenstein, Ludwig.
2000 – *Investigações filosóficas*. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Trad. José Carlos Bruni)
- Yin, Robert
2001 – *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.